بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة/ الجناح المدني
كلية العلوم التربوية
قسم علم النفس

النمط الإداري المُدْرك وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدارس الكرك الثانوية الحكومية

A Study of the Relationship Between Teacher Burnout and Principal Leadership Behavior as Perceived by Teachers in AL-Kerak Public High Schools.

إعداد الطالبة
مائسة عودة الخالدي

إشراف
الدكتور رافع الزغول

مشرف مساعد
الدكتور ملوح الخريشا

سنة تقديم الرسالة
٢٠٠٢

النمط الإداري المدرك وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدارس الكرك الثانوية الحكومية

إعداد

مائسة عودة الخالدي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من كلية العلوم التربوية / جامعة مؤتة

إشراف

الدكتور رافع الزغول

إشراف مساعد

الدكتور ملوح الخريشا

تاريخ تقديم الرسالة: ١٠/ ٥/٢٠٠٢

تاريخ مناقشة الرسالة: ٢٦/٥/٢٠٠٢

لجنة المناقشة

د. رافع الزغول	رئيساً
د.ملوح الخريشا	عضواً
د.عماد الزغول	عضواً
د.عبدالله الصمادي	عضواً

الإهداء

إلى من تلا أمامي كلمة القرآن الأولى اقرأ فتعلمت حب القلم....... أبي الغالي

إلى من يدعمني دوما بلا حدود.........زوجي العزيز

إلى من أحب الحياة من أجلهم.......... . أبنائي الأحباء (ولاء – مي– طلال– زين)

شكر وتقدير

تتقدم الباحثة بكل الشكر والتقدير إلى الدكتور رافع الزغول على تفضله بالأشراف على هذه الرسالة والتي كان لتوجيهاته الفضل الأكبر في إخراجها إلى الصورة النهائيــة كما تتقدم بالشكر والعرفان إلى الدكتور ملـوح الخريشـا الـذي أعطـى مـن وقتـه وجـهده مـا ساعد أكبر المساعدة على إنجاز هذه الرسالة .

وكل الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشــة الدكتـور عمـاد الزغـول والدكتـور عبـدالله الصمادي، وكل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

النمط الإداري المدرك وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدارس الكرك الثانوية الحكومية .

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين درجة الاحتراق النفسي لـدى المعلمين، وإدراكهم لنمط مدير المدرسة القيادي ، وأثر بعض المتغيرات في درجـة هذا الاحتراق النفسي، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكوميـة فـي محافظة الكرك ؟

٢. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة (α=٠،٠٥) فـي درجات المعلمين على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجـهاد الانفعـالي ، تبلـد المشاعر ، ونقص الشعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف مستويي بعد النمـط القيادي التوجه نحو الأفراد ؟

٣. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة (α=٠،٠٥) فـي درجات المعلمين على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجـهاد الانفعـالي ، تبلـد المشاعر ، ونقص الشعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف مستويي بعد النمـط القيادي التوجه نحو النظام الرسمي ؟

٤. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة (α=٠،٠٥) فـي درجات المعلمين على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجـهاد الانفعـالي ، تبلـد المشاعر ، ونقص الشعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف جنس المعلم؟

تكّون مجتمع الدراسة من ٩٨٥ معلماً ومعلمة العاملين في مديريات التربيـة والتعليم في محافظة الكرك للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من ٣٢٩ معلماً ومعلمة تـم اختيـارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية على مستوى حجم المدرسة ، والجنـس.

واستخدمت هذه الدراسة مقياسين :

الأول مقياس وصف سلوك المدير القيادي LBDQ لقيـــاس إدراك المعلـــم لنمط قيادة مدير المدرسة ، والثاني مقياس ماسلاك للاحتراق النفســـي MBI لقياس درجة الاحتراق النفسي عند المعلمين .

وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

١. سجل المعلمون العاملون في مدارس الكرك الثانوية الحكومية درجـــة عالية من الاحتراق النفسي على بعد الإجهاد الانفعالي ، ودرجة متدنية على بعد تبلد المشاعر ، ودرجة متوسطة على بعد نقص الشعور بالإنجاز .

٢. بمقارنة نتائج عينة الدراسة مع نتائج عينة ماسلاك ، تبين أن المعلميـن في عينة الدراسة لديهم درجات أعلى من الاحتراق النفســـي علـــى بعـدي الإجهاد الانفعالي ، ونقص الشعور بالإنجاز ، بينما كانت درجات المعلميـــن في عينة ماسلاك أعلى على بعد تبلد المشاعر .

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فـــي درجـــات الاحـــتراق النفســـي للمعلمين تعزى إلى جنس المعلم ، حيث كانت درجات الاحتراق النفســـي للمعلمين الذكور أعلى من درجات المعلمات الإناث على أبعاد الاحـــتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر،ونقص الشعور بالإنجاز) .

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجـــات الاحـــتراق النفسي للمعلمين ، تعزى إلى اختلاف مستويي بعد التوجه نحو الأفـــراد ، حيث كانت الدرجات الأعلى تعود للمستوى المنخفض من التوجـــه نحـــو الأفراد .

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاحـــتراق النفسي للمعلمين تعزى إلى اختلاف مستويي بعد التوجـــه نحـــو النظـــام الرسمي.

ABSTRACT

A Study of the Relationship Between the Teacher Burnout and Principal Leadership Behavior as Perceived by Teachers in Al- Kerak Public High Schools.

Prepared by: Maesa O. Al-Khaldi.
Supervised by: Dr. Rafe AL-Zghoul.

This study aimed at investigating the relationship between burnout among Al-Kerak Public high-school teachers, and their perception of principal leadership behavior.

The Study attempted to answer the following questions:

1. What is the degree of burnout among teachers in Al- Kerak public high schools?
2. Are there any significant differences at the level of significant (ά=0,05) in teacher's degrees of burnout subscales, due to both levels of leadership behavior scale (consideration)?
3. Are there any significant differences at the level of significant (ά=0,05) in teacher's degrees of burnout subscales, due to both levels of leadership behavior scale (initiating structure)?
4. Are there any significant differences at the level of significant (ά=0,05) in teacher's degrees of burnout subscales, due to teacher's gender?

The study population was 985 teachers working at Al-Kerak public high schools during the scholastic year 2001/2002. The study sample consisted of 329-subjectswhere randomly selected according to the study variables. Two scales were employed for the purpose of collecting data: first, the leader behavior description questionnaire (LBDQ) which utilized to measure teacher perception of his/her principal leadership behavior. Second the new from of Maslach Burnout Inventory (MBI) which utilized to measure the degree of burnout among the teachers.

The study revealed the following results- :

1- Teachers working in Al-kerak public high schools showed a high degree of burnout on emotional exhaustion and a moderate degree of burnout on depersonalization, lack of personal accomplishment.
2- Comparing the results of this study, with those founded in Maslach study, the results indicated that the sample suffered higher level at the emotional exhaustion, lack of personal accomplishment subscales, while Maslach sample suffered a higher level at the depersonalization subscale.
3- There were significant differences of the degree of burnout among teachers due to the teacher gender; the highest degrees were among male teachers.
4- There were significant differences of the degree of burnout among teachers due to consideration levels; the highest degrees were according to low level of consideration.
5- There were no significant differences of the degree of burnout among teachers due to the levels of initiating structure.

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الأول

خلفية الدراسة

المقدمة :

ازداد عدد المؤسسات التي تقدم الخدمات الضرورية للناس وحجمها؛ كالتعليم، والعلاج، والمساعدة في التوصل إلى حل المشكلات، مع اعتماد هذه المؤسسات على المهنيين والمتخصصين الذين يفترض فيهم القيام بواجباتهم بفاعلية واهتمام (عسكر،جامع، والأنصاري، ١٩٨٦).

والتعليم –كعملية– لم يعد مقتصرا على التلقين وقياس التحصيل ، بل أصبح عملية متكاملة ذات قواعد تشمل العاملين في المؤسسة التعليمية، وتغير مفهوم التدريس ، فلم يعد مطلوبا من المدرسة تزويد الطلاب بالمعرفة فحسب ، بل تعدى ذلك إلى تربية النشء تربية متكاملة(السعيدي،١٩٩٨) بما يحقق الأهداف التربوية التي ترمي إلى التأثير على شخصية الفرد، لجعله مواطنا يتميز باتجاهات وقيم معينة تسهم في تطويره (نشواتي ،١٩٩٦) .

وتعد الإدارة المدرسية الناجحة أساس العملية التعليمية والتربوية إذ أنها تحدد المعالم ، وترسم الطريق ، وتغير السبيل أمام العاملين في الميدان التربوي للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد ، كما تعمل على تحسين العملية التعليمية والتربوية وترتفع بمستوى أدائها عن طريق توعية العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم ، ومواجهة المشكلات اليومية للحياة المدرسية وما تتطلبه من قرارات إدارية وفنية (العقرباوي ، ١٩٩٤) .

والعملية التربوية عملية إنسانية ، تهتم بالإنسان وتطور قدراته ونشاطاته، فالعنصر الإنساني هو الركيزة الأساسية التي تقوم عليها هذه العملية ، ويجب على القائد التربوي أن يعرف كيف يتعامل مع العنصر الإنساني في إدارته ، كذلك يفترض فيه أن يكون ملما بأبعاد القيادة وأهمية العنصر الإنساني فيها.

مفهوم القيادة

عرفت القيادة باختلاف أنواعها لدى الإنسان منذ قديم الزمان، وينبغي التفريق بين الإدارة والقيادة لاختلاف مفهوم كل منهما؛ فالإدارة تعتمد على قوة المركز الرسمي للتأثير في الأفراد، بينما تنبع القيادة من تأثير اجتماعي: ففي الإدارة يستمد الفرد قوته من السلطة القانونية التي يعيّنها له مركزه الوظيفي، وهذه القوة تجعل الآخرين ينفذّون التعليمات تحت طائلة إيقاع عقوبات بحق المخالفين؛ في حين نجد القيادة تعني أن يملك فرد ما تأثيراً في الآخرين يجعلهم يقبلون قيادته اختياريا دون إلزام قانوني، ويقتصر دور الإدارة على ممارسة الصلاحيات المعطاة مع توقع أن يؤدي ذلك إلى نجاح المؤسسة، أما القيادة فهي تتجاوز هذا المفهوم بقدرتها على استعمال سلطة المنصب و صلاحياته لجعل الأهداف واقعاً فعلياً (السعيدي، ١٩٩٨)، فالفرد يمكنه أن يكون إدارياً أو قائداً أو كلاهما معاً(Moorhead & Griffin,1989) وتختص الإدارة بالأشياء، بينما تختص القيادة بقيادة الناس ، وتتطلب الإدارة التخطيط والتنظيم ، بينما يقع دور القيادة على التأثير بالآخرين لتحقيق أهداف محددة مما يجعل بالإمكان أن يكون القائد إداريا ضعيفا أو إداريا قويا(Davis & Newstrom, 1989).

وقد تعددت وجهات النظر في تعريف القيادة ، فهناك من اهتم بتعريف القيادة بصورة عامة، فقد عرف (سالم وآخرون، ١٩٨٥) القيادة بأنها العملية التي يتم من خلالها التأثير على سلوك الأفراد و الجماعات ، وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة لتحقيق أهداف محددة، أما دافيس ونيوستروم، فقد عرفا القيادة بأنها الإجراء الذي يتضمن تشجيع ومساعدة الآخرين على العمل بحماسة لتحقيق أهداف موضوعة (Davis & Newstrom,1989)، وعرفها ستوغدل(Stogdill, 1997)بأنها إجراء للتأثير على نشاطات جماعة منظمة، وتوجيه جهودها باتجاه وضع أهداف محددة، وتحقيق هذه الأهداف.وهناك من نظر إلى القيادة من وجهة نظر التابعين، فهي رغبة حقيقية من المرؤوسين في التبعية وتقبل التأثير التوجيهي من الرؤساء؛ فالقائد هو القادر على التأثير التوجيهي في سلوك المرؤوسين، فيتبعونه راضين مقتنعين بأنه القادر على

تحقيق أهدافهم وإشباع رغباتهم (هاشم ، ١٩٧٨) . و قد قال بيرنز إن القيادة تمارس على الأفراد حينما توجد جماعة من الأفراد ذوي دوافع و أهداف معيّنة في حالة تنافس و صراع مع الآخرين ، فيمارس القائد عملية القيادة عن طريق تحريك و إشباع و تأمين أهداف ودوافع هذه الجماعة التابعة(Burns,1978).

وعرف مورهيد ونيوستروم القيادة كإجراء على النحو التالي: هي استعمال التأثير غير الإلزامي بتوجيه وتنسيق نشاطات مجموعة أفراد باتجاه تحقيق هدف ما،أما تعريفها كصفة فهي مجموعة من الخصائص تعزى لأفراد يعتقد بتوظيفهم القدرة على التأثير بنجاح (Moorhead & Griffin, 1989) . وعرّف دافيس(Davis, 1981) القيادة بأنها القدرة على حمل الآخرين لتحقيق أهداف محددة بحماسة ، وهي العامل البشري الذي يربط الجماعات معاً، ويدفعها باتجاه الأهداف،أما (إسماعيل ، ١٩٨١) فقد وضع تعريفاً شاملاً للقيادة حيث ذكر أنها النشاط الإيجابي الذي يباشره شخص معين في مجال الإشراف الإداري على الآخرين ، لتحقيق غرض معين إما بواسطة التأثير والاستمالة، أو استعمال السلطة الرسمية عند الاقتضاء والضرورة،أما باس وستوغدل فنظرا للقيادة كتفاعل بين أعضاء مجموعتين أو أكثر تعملان على بناء أو إعادة بناء موقف ما ، وتشمل انطباعات وتوقعات هؤلاء الأعضاء ، والقادة هم العنصر المؤثر على الآخرين ، وهم القادرون على إحداث التغيير المطلوب(Bass&Stogdill,1990).

من التعريفات السابقة يتبين عدم وجود تعريف محدد للقيادة، لكن يمكن الوصول إلى فكرة متكاملة عن طبيعة القيادة بالنظر إليها من جميع عناصرها وهي:القائد والجماعة والوضع، وهذه العناصر تتفاعل معاً باستمرار والتأثير بينها تبادلي، لذلك فأن أي مفهوم للقيادة ينبغي أن يتعامل مع التأثير الذي تتم ممارسته على الآخرين من خلال التفاعل الاجتماعي ، ولفهم القيادة يجب فحص طبيعة ونوعية هذا التأثير. وعموما، يمكن استنتاج المسائل التالية من التعريفات السابقة :

الأول : إن القيادة مجموعة وظائف تحدث فقط حين يتم التفاعل بين الأفراد .

الثاني :إن القيادة تهدف أساساً إلى التأثير في سلوك الأفراد الآخرين.كما يتضح أيضاً أن القيادة كمفهوم تشير إلى عملية، في حين أن القائد يشير إلى مركز داخل بناء الجماعة.

تطور مفهوم القيادة :

نظراً لأهمية القيادة، بذل العلماء والباحثون جهوداً كبيرة للوصول إلى فهم شامل لطبيعة القيادة ؛ فما الذي يجعل بعض الأفراد قادة مميزين ، ويجعل غيرهم أتباعاً مخلصين ؟ وقد رافق هذه التساؤلات في العصر الحالي محاولة لتوضيح آلية عمل القيادة وأساليب تطويرها و تحديد مصادر القوة التي تعتمد عليها ، وجرت دراسة كافة أنماط القيادة وأنواعها السياسية والإدارية والتربوية.

ففي بدايات القرن العشرين ، وضع توماس كارليل نظريته عن الرجل العظيم(Great Man Theory) سنة ١٩١٠، و قال إن بعض الأفراد يصبحون قادة لأنهم ولدوا وهم يحملون صفات القيادة ، وأن التقدم الكبير الذي وصل إليه العالم هو نتاج رجال عظماء ، وبهذا المفهوم فان القائد يولد ولا يصنع (العموس ، ١٩٩٥). ومن هذه النظرية انبثقت نظرية السمات (Trait Theory) التي ركزت على الخصائص الشخصية للقائد وطباعه المميزة، كذلك حاولت تحديد صفاته الجسمية؛ فقادة مثل نابليون وغاندي ولينكولن اتصفوا ببعض السمات الفريدة التي ميّزتهم عن غيرهم، وهي سمات مستقرة ودائمة (Moorhead & Griffin, 1989)، وهذه السمات تشمل سمات شخصية واجتماعية وجسمية ،وقد حاولت النظرية تحديد هذه السمات للتنبؤ بأي الأفراد يمكن أن يصبحوا قادة (Gordon, 1993).

وأجرى ادوين شيزللي Chiselli دراسات متعددة تفترض أنه بالإمكان تحديد سمات القادة المميزين عن غيرهم، وقد ضمت العينة ٣٠٦ مديرين تراوحت أعمارهم بين ٢٦ إلى ٤٢ عاما ممن يعملون في ٩٠ مؤسسة ومنظمة مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية ضمن مجالات المال، والتأمين، والصناعة، والاتصالات؛ووضع ثلاث عشرة

سمة تقيس المدير الموهوب ؛ وأشارت نتائج دراساته إلى أن سمة القدرة الإشرافية كانت هي الأهم في تمييز القائد الفعال، تلاها الرغبة في الإنجاز العالي، ثم الذكاء، والحسم،والثقة بالنفس، والمبادرة، في حين كانت الحاجة لقوة الآخرين، والإدراك، والنضج، ثم عاملي الذكورة والأنوثة هي الأقل أهمية(Dessler,1986). كما حدد دافيس أربع سمات أساسية للقائد الناجح هي الذكاء، والنضج الاجتماعي، وذاتية الدوافع، والاهتمام بالإنجاز، ثم الاتجاه نحو مراعاة العلاقات الإنسانية(Davis, 1981).

وقد استعرض ستوغدل Stogdill الدراسات التي تمت حول خصائص القائد في الفترة الواقعة بين عام ١٩٤٨ و عام١٩٧٠ ، ووجد أن أهم صفات القائد هي :الدافعية القوية لتحمل المسؤولية، والإنجاز، والقوة، والمثابرة، والمجازفة، وحل المشكلات، والمبادرة اجتماعياً، والثقة بالنفس، وغيرها من الصفات، لكنه استنتج أن هذه الصفات منفردة لا تستطيع التنبؤ بالقائد إلا إذا كانت مجتمعة معاً. وقد وضع ستوغدل العوامل التي تميز القائد ضمن ثلاثة أبعاد هي: البعد الفني، والبعد الإنساني، والبعد الوظيفي(العموس، ١٩٩٥)، لكن نظرية السمات لم تصمد كثيرا أمام النقد الذي وجه إليها، ومن أبرز هذه الانتقادات؛ إهمالها لدور الاتباع في نجاح عملية القيادة ، كذلك اختلفت الأهمية النسبية للسمات بين دعاة هذه النظرية. ومن الانتقادات التي حدّت من فاعلية النظرية، أن هذه السمات المرتبطة بالقيادة موقفية، بمعنى أنها يمكن أن تتنبأ بالقائد الفاعل في موقف ما، لكنها تخفق في التنبؤ في موقف آخر ، وذلك بسبب التعارض في نتائج الدراسات التي تمت؛ فإحدى الدراسات وجدت أن ست دراسات قررت أن القائد الفاعل يجب أن يكون صغيراً في السن ، بينما وجدت عشر دراسات أخرى ضرورة أن يكون القائد متقدّما في السن، لذلك لم يتم الاتفاق على نمط محدد للسمات التي تشكّل القائد الفعال (Gordon ,1993).

وقد أدّت عدم فعالية نظرية السمات إلى الاتجاه لدراسة أنواع السلوك التي يمارسها القائد أكثر من الاهتمام بشخصيته، لأن السمات ثابتة، بينما السلوك مكتسب بالتعلم. ومنذ الأربعينات من القرن الماضي، بدأ بعض الباحثين بدراسة سلوك القادة مع

الافتراض أن سلوك القادة الفاعلين يختلف نوعاً ما عن سلوك القادة غير الفاعلين، كما أن سلوك هؤلاء القادة يجب أن يكون واحداً في جميع المواقف .

ومن الأبحاث التي ركزت على المدخل السلوكي للقيادة أبحاث جامعة ولاية أوهايو The Ohio State Universityفي أواخر الأربعينات من القرن الماضي، حيث طوّر الباحثون استبانات تم توزيعها في مواقع عسكرية وصناعية لتقييم انطباعات الأفراد عن سلوك قادتهم الفعلي، وضمّت هذه الإستبانات تسعة أبعاد أولية للسلوك القيادي، وبعد الأخذ بآراء اختصاصيين مختلفين، تم اعتماد بعدين أساسيين للسلوك القيادي، هما: بعد الاعتبارية (التوجه نحو الأفراد)، وبعد بلورة البنية (التوجه نحو النظام الرسمي) ، وتم اعتماد هذين البعدين بصورة نهائية في أداة سمّيت استبانة وصف سلوك القائد، (L.B.D.Q.) Leader Behavior Description Questionnaire . وقد تم وضع صفات محددة للقائد ضمن كل بعد كما يلي:

١- في بعد التوجه نحو الأفراد (الاعتباريّة): يهتم القائد بمشاعر العاملين ويحترم آرائهم، وتمتاز العلاقة بين القائد والمرؤوسين بالثقة والاحترام المتبادل بين الطرفين، وسهولة الاتصال، كذلك هناك مساواة في بيئة العمل، ويعني هذا البعد تأكيد القائد حاجات الأفراد واعتبار مشاعرهم .

٢- أما في بعد التوجه نحو النظام الرسمي(بلورة البنية) : فالقائد يحدد بوضوح أدوار القائد والمرؤوسين، ليعرف المرؤوسون ما هو المطلوب منهم ، كذلك فالقائد هو الذي يحدد قنوات الاتصال ويعين الوسائل لإنجاز العمل ، كما يحدد معايير الأداء ويسمى هذا البعد أحيانا التأكيد على المهمّة (Task emphasis) والجدول التالي يوضح نتائج دراسات جامعة ولاية أوهايو لدراسة أنماط سلوك القائد .(Gordon, 1993)

الجدول رقم (١)

نتائج دراسات جامعة أوهايو لأنماط سلوك القائد

البعد	اهتمام المدير بالتوجه الرسمي Initiating Structure		
اهتمام المدير بالاعتبارية Consideration	المستوى	عالي	منخفض
	عالي	أداء عال معدل تظلم منخفض معدل ترك العمل منخفض	أداء منخفض معدل تظلم منخفض معدل ترك العمل منخفض
	منخفض	أداء عال معدل تظلم عالي معدل ترك العمل عال	أداء منخفض معدل تظلم عال معدل ترك العمل منخفض

من الجدول السابق يتضح أن القائد المرتفع على بعدي الاعتبارية والتوجه الرسمي لديه أفضل الشروط في بيئة العمل من أداء مرتفع، و تدني مستوى التظلم وترك العمل، بينما تكون الشروط في أسوأ أحوالها إذا كان القائد متدنيا على هذين البعدين حيث يكون الأداء ضعيفا، مع ارتفاع مستوى التظلم (Gordon,1993). وقد ذكر باس وستوغدل أنه بتحليل بيانات وصف ١٠٧ من العاملين لنمط قيادة مديريهم باستعمال مقياس LBDQ ، فقد وجد أن تطابق نمط القائد مع حاجات العاملين، تنتج أقصى درجة من رضا العاملين عن القيادة على الرغم من عدم ضرورة هذا الرضا عن باقي عناصر الموقف كالعمل أو شروط العمل .

أما دراسات جامعة متشيجان فقد تمت في الوقت نفسه الذي تمت فيه دراسات جامعة أوهايو تقريبا،وكانت هذه الأبحاث تحت إشراف رنسيس ليكرت Rensis Likert ،

وهدفت إلى تحديد النمط القيادي للقائد في المجموعات ذات الأداء الفاعل، واعتمدت هـذه الدراسات على إجراء مقابلات مع مجموعات عمل ذات أداء عـــال، وأخـــرى ذات أداء منخفض في مؤسسات مختلفة، ثم جمعت البيانات وتم تحليلها، وحدد بعدين لنمط القيـــادة هما:

١-سلوك القائد المركز على العمل Job Centered Leader Behavior: حيث يركــز القائد على عمل المرؤوسين، و يفسر إجراءات العمل ويهتم بالأداء بشكل أساســـي، وعلى إنهاء المهمة بفاعلية .

٢-سلوك القائد المركز على العـلملين Employee Centered Leader Behavior: فالقائد هنا يركز على تطوير تماسك عمل المجموعة، ويهتم بالأفراد العاملين معـــه ، ويتأكد من رضاهم عن العمل، وذكر مورهيد وغريفين أن هذان البعدان متعاكســـان، لذلك فهذه الدراسة تنظر للقائد على أنه إما أنه مهتم بالعمل أو بالعمال وليس كلاهمـــا معا (Moorhead &Griffin, 1989) .

وفي الخمسينيات من القرن العشرين ظهرت نظرية (x) و(y) للقيادة على يد دوغــــلاس ماكريجور Douglas McGregor حيــث افــترض أن فلســفة الإدارة تنطلــق مــن افتراضات عن السلوك الإنساني، وهذه الافتراضات تسيطر على الممارسات الشـــخصية للإدارة، واتخاذ القرار، والممارسات الإجرائــية، واعتبرت ان التصمــيم التنظيمـــــي أيضا ينــبع مــن تلك الافتراضـــات.

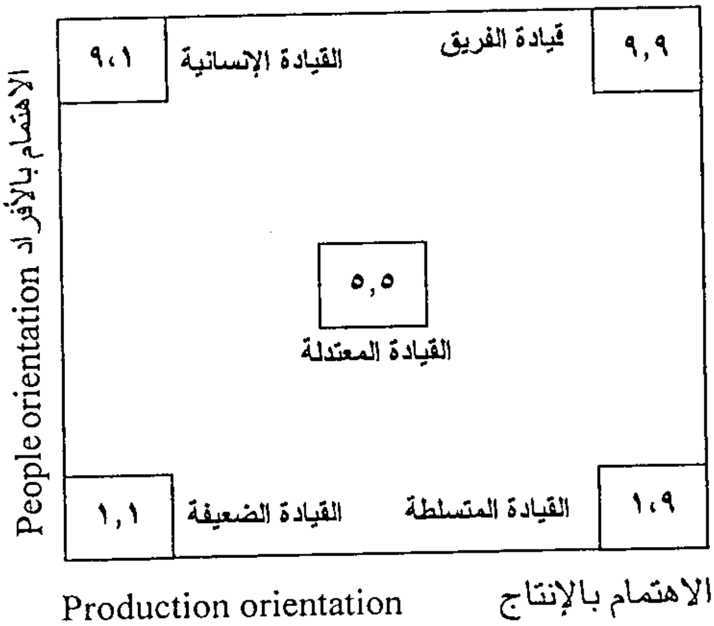
وتقوم نظرية X على افتراضات تقليدية عن الناس بأنهم لا يحبون العمل وســـوف يتحاشونه قدر المستطاع ، وهم قليلو الطموح، و يميلون لتجنب تحمل المســؤولية، كمـــا أنهم متمركزون حول الذات ويقاومون التغيير، لذلك فأفضل وسيلة للإدارة هي الســـيطرة والتهديد بالعقاب لحملهم على العمل ، وإجبارهم على الطاعة. والقادة الذين يقبلون بـــهذه الافتراضات عن الطبيعة الإنسانية سوف يتخذونها كدليل في تعاملهم مـــع المرؤوســـين (Davis & Newstrom, 1989). وقد أثبتت البحوث المتعددة بطلان المسلمات التي تقـوم عليها نظرية X ،على الرغم من وجود ظواهر سلوكية للعاملين تدعم هذه النظريـــة، إلا أنها لا تعكس طبيعة السلوك الإنساني (السعيدي ، ١٩٩٨) .

أما الافتراضات التي قامت عليها نظرية Y فتمثلت بأن الناس ليسوا كسالى بطبيعتــــهم ، وما الكسل إلا انعكاسا لخبرتهم السلبية بالمؤسسة، وأن العمل كاللعب بالنسبة للنــاس، وأن العمال لديهم الدافعية والرغبة في التنمية الذاتية ، كما أنهم قادرون على تحمل المســؤولية وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف المؤسسة، بالإضافة إلى أن العاملين لديـــهم الخيــــال و الطـــاقـــة والابتكـــــار التـــي يمكـــن استغـــلالهـــا فـــي العمـــل (Davis & Newstrom,1989) .

والقادة الذين ينطلقون من هذه الافتراضات يتوقع أن يكون سلوكهم نحـــو العاملين مختلفا عن القادة المنطلقين في تصوراتهم للقيادة من نظرية (X) (Owens, 1995) وقـد وجد ماكريجور أن هاتين النظريتين يتم تطبيقهما في منظمات العمل التي درسها، حيــث ركزت تطبيقات نظرية (X) على السيطرة والاستغلال وإيقاع العقوبة، في حين ركـــزت تطبيقات نظرية (Y) على أسلوب القيادة المشتركة بين القائد والمرؤوسين، والاهتمــــام بتنمية الإنسان (العموس ، ١٩٩٥).

وقد قام بليك وماوتون Blake & Mouton بتطوير نظرية الشبكـــــة الإدارية اعتمــــادا على نتائج دراسات جامعتي متشجان وأوهايو اللتان ركزتا على بعـــدي الاهتمام بـــالعمل، والاهتمام بالعاملين،وقاما بتوضيح أسلوبين لسلوك القائد هما: الاهتمام بالفرد، والاهتمـــام بالإنتاج على صورة شبكة ذات محورين تظهر أساليب القيادة المختلفة .والشكـــل التـــالي يوضح تصنيف الأساليب حسب موقعها على إحداثيات الشبكة (سالم وآخرون، ١٩٨٥):

أنماط القيادة على أساس الاهتمام بالأفراد والاهتمام بالإنتاج



من هذه الشبكة قسم الباحثان الأنماط القيادية إلى خمسة أنماط بدلا من ٨١ نمطا يمكن الحصول عليها من الشبكة، وذلك بسبب عدم تكافؤ بعدي الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالأفراد دائما ؛ بمعنى أن اهتمام القائد يمكن أن يقع على أي مدى يمتد من ١إلى ٩، حيث يمثل الرقم (١) أقل درجة اهتمام، ويمثل الرقم (٩) أعلى درجة اهتمام . أما الأنماط الخمسة التي وصفها الباحثان فهي :

١-النمط (١،١) : القيادة الترسلية وهي قليلة الاهتمام بكل من الإنتاج والأفراد وهي قيادة ضعيفة .

٢-النمط (٩،١) : القيادة الإنسانية وهي قيادة يعطي القائد فيها الاهتمام الأكبر بالأفراد، وأقل اهتمام بالإنتاج .

٣-النمط (٩،٩) : قيادة الفريق : وفيها يكون اهتمام القائد عاليا بكل من الإنتاج والأفراد.

٤-النمط (١،٩) : القيادة التسلطية : يكون اهتمام القائد عاليا بالإنتاج وقليلا بالأفراد .

٥-النمط (٥،٥) : القيادة المعتدلة : يكون اهتمام القائد فيها متوسطا بالإنتاج والأفراد .

وقد أشار الباحثان إلى أن أفضل نمط قيادي يحقق نتائج ممتازة في المؤسسة هو النمط (٩،٩) (سالم وآخرون،١٩٨٥).

وقد كان السلوكيون أول من لاحظ أن العوامل الموقفية مهمة جداً في تفسير فعالية القيادة (Dessler ،1986) حيث وضّح ستوغدل (Stogdill) بعدة دراسات أن السمات والمهارات المطلوبة لنجاح القائد تعتمد كثيراً على الموقف الذي تمارس فيه القيادة ، بالإضافة إلى عدم اتفاق العلماء على نمط قيادة محدد يصلح ليكون فعالاً في كافة الأماكن والمواقف، لذلك برز اتجاه يهتم بدراسة المواقف التي يمارس فيها القائد القيادة، وهذه النظرية تسمى النظرية الظرفية في القيادة أو النظرية الموقفية في القيادة Contingency Theory of Leadership وهي تنتمي إلى الفكر السلوكي لأنها تدرس السلوك الذي يمارسه القائد في مواقف معينة ، وقد كانت محصلة دراسات لعلماء النفس والاجتماع في نهاية العقد الرابع والعقد الخامس من القرن العشرين .

وترى هذه النظرية أن القيادة عبارة عن محصلة عوامل تتصل بالموقف الذي يكون فيه الفرد، لذلك فإن أي فرد عادي يمكن أن يصبح قائدا إذا ما وجد نفسه في موقف أو أزمة وكان قادرا على حل هذه الأزمة (العموس ، ١٩٩٥) .

وفيما بعد تم تجاوز المفهوم القائل بأن القيادة تعتمد على الموقف ، ومزجت نظريات السمات والموقفية مع الاهتمام بدراسة المتغيرات الوسيطة بين سمات القائد ومعايير الأداء.ومنها ظهرت الدراسات التي مهدت للنظرية الاحتمالية ،والتي تشير إلى أنه تحت مجموعة من الظروف يكون نمط معين من القادة فعالا ، بينما تحت مجموعة أخرى من الظروف يحتاج الموقف إلى نمط مختلف من القادة .ويعتبر فدلر (Fiedler) من أوائل الذين أسهموا في طرح تصور شامل لنظرية احتمالية في القيادة، ووفقا لما عبر عنه فإن نظريته تنص على أن مدى ملاءمة أسلوب القيادة لزيادة أداء الجماعة يتوقف على مدى ملاءمة موقف الجماعة مع شخصية القائد، وموقف الجماعة يتألف من ثلاثة عوامل هامة هي :

١-علاقة القائد بالعضو أي العلاقة بين القائد ومرؤسيه وهو أهم عوامل موقف للجماعة.

٢-القدرة على تحديد الأهداف والأدوار: ويشير هذا العامل إلى قدرة التميز القيادي.

٣-درجة قوة مركز القائد: أي مدى ما يعطيه المركز للقائد من قدرة على ممارسة التأثير على أفراد الجماعة، وتتضمن المكانة، والسلطة، وقوة الثواب والعقاب (الشلالفة، ١٩٩٣؛العموس ، ١٩٩٥) .

مما سبق يتضح أنه لا يوجد نظرية شاملة وصحيحة من كافة الوجوه قادرة على تفسير طبيعة القيادة، بل لابد من وجود أوجه قصور فيها ، مما يجعل القول بأن القيادة محصلة تفاعل بين القائد والمواقف أمرا مقبولا .

أنماط القيادة

أما أنماط القيادة فهي أنماط تنبثق ضمن الإطار العام للنظريات التي فسرت طبيعة القيادة، فقد صنف بليك وموتون (١٩٦٤) خمسة أنماط قيادية في سياق نظريتهما ، وهو تصنيف يتبع اهتمام القائد بالإنتاج أو بالأفراد .أما براون Brown فقد قال بأن القادة عادة ما يظهرون واحدا من بين ثلاثة نماذج في نمط السلوك القيادي وهي :

١-القادة الذين يهتمون بأعمال موجهة نحو النظام System-Oriented

٢-القادة الذين يهتمون بأعمال موجهة نحو الأفراد Person-Oriented

٣-القادة الذين يوازنون بين اهتمامهم بالنظام والأفراد Transactional Style (الشلالفة ،١٩٩٣).

أما أنماط القيادة التي تصنف على أساس أسلوب القائد وطريقته في التأثير في مرؤسيه فهي ثلاثة أنواع :-

أولاً : القيادة التسلطية (Autocratic Leadership)

في هذا النمط يقوم القائد بكل الأعمال ، ويتخذ القرارات بنفسه دون الرجوع إلى مرؤسيه، لأنه يعتقد أنهم لا يعرفون عن طبيعة العمل شيئاً، أو لأنه لا يثق بقدراتهم كثيراً ، فهو الذي يأمر ويرى أن على المرؤوسين الطاعة والتنفيذ فقط (عبد الفتاح، ١٩٩٤) وهنا يؤكد القائد ضرورة أن يعرف كل فرد من العاملين موقعه ،وما الذي يطلب منه

يطلب منه عمله ، ويستعمل القادة من هذا النوع أسلوب التحفيز السلبي القائم على التخويف والتهديد وفرض السلطة على المرؤوسين (السعيدي ، ١٩٩٨) .

كما أن القائد التسلطي له خصائص معينة، منها مركزية السلطة، وعدم الموضوعية في التعامل مع أفراد الجماعة من المرؤوسين، ولا يلجأ القائد التسلطي عادة إلى إقامة علاقات إنسانية مع المرؤوسين ،لأنه يفترض عدم الثقة فيهم ، ومن الواضح أن هذا النمط ينطلق من نظرية X التي وضعها ماكريجور . ولهذا النمط مساوئ تتمثل في إضعاف الروح المعنوية للمرؤوسين، وظهور الاتجاهات السلبية بينهم، كما أن مجموعة العاملين تكون مفككة يسودها روح العداوة بين بعضهم البعض، وبينهم وبين الرئيس .

وأنماط القيادة الإدارية في المدارس تنبع من هذه المفاهيم، لذلك فإن مدير المدرسة التسلطي يعتمد على مفاهيم القيادة التسلطية في إدارة المدرسة ، فهو مركزي في سلطاته، يصدر القرارات والتعليمات، ويتحقق بنفسه من سير العمل، ولا يعطي المرؤوسين فرصة المشاركة في عملية القيادة.

ثانيا: القيادة السائبة (Free-rein Leadership)

قام هذا النمط كرد فعل معاكس للنمط التسلطي ، وفيه لا يتدخل القائد في صغيرة أو كبيرة من أمور العمل، بل يترك الحبل على الغارب للمرؤوسين، ويقتصر دوره على تقديم المعلومات، والرد على الاستفسارات، ويترك للمجموعة اتخاذ القرارات وفق أهوائهم ، فالقيادة هنا كأنها غير موجودة، ويتصف هذا النوع بأنه أقل الأنواع إنتاجا ، كما أنه لا يبعث على احترام المرؤوسين لشخصية القائد (Davis, 1981).

ولهذا الأسلوب مخاطر توازي مخاطر القيادة التسلطية: فهو يحل الفوضى محل النظام الصارم ، ويفهم الحرية على أنها تحلل المؤسسة والمرؤوسين من كل القيود دون إيجاد ضوابط بديلة سليمة ، كما أنه يعكس مصدر القوة فيحل إيجابية المرؤوسين وسلبية الرؤساء مكان إيجابية الرؤساء وسلبية المرؤوسين .

أما مدير المدرسة التسيبي فيعتمد على إظهار ثقته الخاصة بالمرؤوسين،من إداريين ومعلمين وطلاب، فيعطيهم الحرية والفرصة للعمل مع اكتفاءه بالتوجيه، ولا يبدي رأيه في أي أمر، لأنه يرى في هذا تقييدا لحرية مرؤسيه، كما أنه لا يستطيع ضبط الأمور في المدرسة.

وهذان النوعان من أنماط القيادة يؤديان إلى إيجاد كثير من المشكلات في المؤسسة التي تعتمدها ، لذلك كان لابد من التفكير بنمط قيادي يوازن بين صرامة القيادة التسلطية وفوضوية القيادة التسيبية.

ثالثا : القيادة الديمقراطية (Democratic Leadership)

وفيها لا يصدر القائد أي قرار إلا بعد مناقشة المرؤوسين ، وكسب تأييدهم وحماستهم، فالقيادة تتم عن طريق الترغيب والمشاركة (السعيدي ، ١٩٩٨)، فالقائد كثيرا ما يفوض سلطاته إلى المرؤوسين لإتمام بعض المهام، مع الحرص على استمرار رقابته وتوجيهاته، لأن القائد هنا يؤمن بقيمة الأفراد ويحترم آراءهم، فيسود جو العمل شعور من التعاون وارتفاع الروح المعنوية للعاملين، كما يخلق جوا من الترابط الجماعي والانتماء للعمل (Davis, 1981). ومن الواضح أن القائد في هذا النمط يعتمد على مبادئ نظرية Y لماكريجور، وأن هذا النوع يتمثل في القيادة التي تهتم بالعلاقات الإنسانية في تعاملها مع المرؤوسين، مع التأكيد على أداء العمل بفاعلية في الوقت نفسه.

ويمتاز مدير المدرسة الديمقراطي بهذه المميزات نفسها، فهو يناقش مشكلات المدرسة مع المعلمين والإداريين، ويتعرف على استعداداتهم الخاصة، وقدراتهم، وميولهم، ويساعد المعلمين على تحديد الأعمال ووسائل أداء هذه الأعمال، بالإضافة إلى اهتمامه بالتخطيط والتقويم. وقد أورد (الشلالفة ،١٩٩٣) نمطا رابعا للقيادة الإدارية لمديري المدارس: هو مدير المدرسة الدبلوماسي السياسي؛ حيث يهتم هذا المدير بميول ورغبات المرؤوسين، ويعمل بمبدأ الشورى، لكن بصورة نظرية فقط دون التطبيق العملي، كما يناقش مشكلات المدرسة الخاصة مع المعلمين والعاملين، ويحيل الأمور إلي لجان، لكنه يسير عمل هذه اللجان حسب آرائه الخاصة، وبالنهاية فان مدير المدرسة

الدبلوماسي السياسي، ينفذ ما يراه مناسبا دون إشعار العاملين انهم مجرد أداة شـكلية لا غير.

القيادة المدرسية

واكبت القيـادة التربوية والمدرسية تطـورات مفاهيم القيادة في باقي الميادين، و أصبحت الحاجة للإدارة المدرسية كبيرة حين قامت المدرسة التي على عاتقها تلبية حاجات المجتمع إلى تربية النشء تربية متكاملة، الأمر الذي استدعى أن تكون القيادات التربوية والمدرسية ذات مهارات إدارية، وقدرات شخصية،ومعارف علمية، لتتمكن من تحمل المسؤولية، وتحقيق الأهداف التربوية.

ويقصد بالإدارة المدرسية "كل نشاط منظم ومقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة ، وتهدف الإدارة المدرسية إلى تنظيم المدرسة وإرساء حركة العمل بها على أسس تمكنها من تحقيق رسالتها في تربية النشء (مرسي ، ١٩٩٥) . وللإدارة المدرسية أهمية كبيرة في نجاح النظام التعليمي وتوجيه المدرسة نحو تحقيق أهدافها، كما أن القائد المدرسي الفاعل هو الذي يضع الأهداف ، ومعـايير الأداء، ويبتكر بيئة عمل منتجة ويوفر الدعـم اللازم (Campbell etal.,1983). ولمدير المدرسة دور كبير في تأكيد نوعية الخبرات داخل غرفة الصف، حين يكون صاحب إشراف مباشر على التدريس،ومعرفة ما يجري في المدرسة بصورة يومية، والمدير في المدارس الفعالة يمتاز بعدة صفات مهمة تميزه عن غيره من المديرين، ومن هذه الصفات:

١-الاهتمام بحاجات المعلمين، وتوفير التغذية الراجعة لأدائهم، وتشجيعهم،ووضع خطط تطوير طويلة المدى تفيد المدرسة والعاملين فيها.

٢-تفويض صلاحياته للعاملين بين الحين والآخر لثقته بهم.

٣-إدارة المدرسة بدقة وعدل ومرونة،وتوظيف الموارد المتاحة لصالح الطلاب والتعليم.

٤-توفير قيادة إيجابية،ووضع الأهداف، والقدرة على إثارة دافعية العـاملين للالتزام بتحقيق هذه الأهداف.

٥-القابلية لتجريب الجديد، والثقة بالعاملين به وبأعماله ،لأن هناك اتفاقا علـــى وجـــوب العمل لصالح المدرسة والطلاب (Potter&Powell,1999). ومدير المدرســـة هــو الشخص المؤثر في فعالية النظام المدرسي ، وعليه تقع مسؤولية تنظيم ونقل وترجمـة الأفكار والآراء خارج المدرسة وداخلها . كما يقوم المدير بدور القائد التربوي والـذي يعمل مع المعلمين على تشخيص المشكلات التي تواجه المدرسة . ويضع الحلول لها، كمــــا أنه مسؤول عن إطــــلاق قدرة العاملين على الابتكـــــار والإبـــــــــداع (Campbell etal., 1983).

ويجب على كل مدير مدرسة أن يهتم بمعرفة النمط القيادي الذي يتبعه، كما يــراه هو، وكما يتصوره المعلمون والعاملون معه،وتأتي هذه الأهمية من أن للمدير تأثيرا كبيرا ومباشرا على العملية التربوية،لأنه المسؤول الأول عن العمل في المدرسة،ولأن طبيعـــة عمله تتطلب منه التعامل الفعال مع أفراد مختلفي الثقافة والاتجاهات.

ويعتبر الإدراك من العناصر الأساسية في عملية التأثير على نمط وأسلوب الفـــرد وعلاقاته مع الآخرين، وله أثر على الجوانب الإدارية والتنظيمية في المؤسســـــة ، وقــد بينت الدراسات أن عملية تقييم العاملين لفاعلية القائد تتأثر إلي حد كبــــير بالانطباعـــات المتكونة لديهم عن القائد الجيد أو غير الجيد وحين يحاول المدير اتخاذ قرار حول موقـف ما، فان الأفراد العاملين سيدركون المدير بطريقة سلبية إذا كان القــــرار غــير مناســب والعكس صحيح ويكون العاملون قادرين على إدراك مديرهم بطريقة ســـلبية أو إيجابيـــة بناءا على خبراتهم السابقة (العميان ، ٢٠٠٢)، ويعتمد هــــذا الإدراك علـــى مجموعـــة عوامل متفاعلة معا كالبيئة المادية و الاجتماعية، والرغبات التي يســـعى الأفــراد إلـــى تحقيقها، وتجارب الفرد وخبراته الماضية، كذلك من العوامل التي تؤثر فـــي تصـــورات وإدراك المعلمين لنمط القيادة المدرسية، فشل المدير في توضيح أسلوب عملـــه، وعــدم وضوح طبيعة تعامله مع المعلمين وانطباع المعلمين عن حقيقــــة دورهــم فـــي اتخـــاذ القرارات، وعدم تحديد دور كل من المدير والمعلمين (الشلالفة ،١٩٩٣) .

لكن تبقى أهمية إدراك المعلمين لنمط مديرهم القيادي هي حجر الزاويـــة، فليـــس المهم ما يمارسه المدير بل ما يدركه المعلمون ، لأن هذا الإدراك له الأثر الأكبر علـــى

سلوك المعلم في العمل، وهو الذي يحدد إنتاجه أكثر من حقيقة نمط المدير القيادي الفعلي، كما أن هذا الإدراك يحدد انتظام المعلم في العمل وتمسكه به ورضاه عنه (الطويل ، ١٩٩٧) .

وقد أثبتت الدراسات أن بإمكان القائد زيادة إنتاجية العاملين عن طريق بناء علاقات إيجابية معهم ودعما لهم، لأن هذا سوف يزيد الرضا الوظيفي لديهم، وبالتالي تحسين الأداء، وقد قرر كاتز وكان Katz &Kahn إن الفرق بين القيادة الناجحة وغير الناجحة يرتبط بتوزيع أو مشاركة القائد للمرؤوسين في وظائف القيادة، وإن القيادة التي تعتمد المشاركة تنتج دافعية أكبر للمرؤوسين، لأنهم سوف يطورون إحساسا أكبر بالالتزام بالقرار الذي شاركوا باتخاذه (Dessler, 1986).

كما وجد أن المدير يؤثر في المناخ الوظيفي داخل المدرسة ،ويقصد بالمناخ الوظيفي خصائص البيئة الكلية داخل مبنى المدرسة ،ويشمل أربعة أمور هي :

١-البيئة Ecology : وتشير إلى حجم المدرسة والتسهيلات داخلها، وحالة المبنى المدرسي، والتقنيات المستعملة بها، وكل ما يستعمل في النشاطات المدرسية .

٢-البعد الاجتماعي للمدرسة Milieu : ويشمل كل ماله علاقة بالأفراد، عددهم وأعمالهم، ورواتبهم، ومستوى الطلاب الاجتماعي والاقتصادي ، ومستوى المعلمين التعليمي ، ودافعية المدرسين والطلاب ، بالإضافة إلى مستوى الرضا الوظيفي .

٣-النظام الاجتماعي Social System : يشير إلى البناء الإداري والتنظيمي للمدرسة ويشمل كيفية إدارة المدرسة ، وكيفية اتخاذ القرارات، ومن يتخذها، وأنماط الاتصال بين الأفراد .

٤-الثقافة Culture : تشير إلى القيم والمعتقدات والمعايير وطرق التفكير التي تميز الأفراد في المدرسة (Owens , 1995) .

وقد قرر ليكرت إن الإدارة وعلى رأسها المدير هي التي تقرر إلى حد كبير المناخ داخل المؤسسة، حيث أن الإدارة هي التي تختار تصميم المؤسسة ،ونمط القيادة، وفلسفة العملية التي تقوم عليها الإدارة؛ وهذه هي المحكات الأساسية لنجاح المؤسسة، ولا يخفى أن المدير هو صاحب القرار في اتخاذ هذه الخيارات (Owens, 1995)، لذلك فإن

المناخ الذي يفرزه نمط القيادة ينعكس على المعلمين بصورة مشاعر وحالات نفسية ، وأداء يترافق مع هذه المشاعر .

وقد تكون الروح المعنوية للمعلمين منخفضة ، ويقل الرضا الوظيفي بسبب المناخ المدرسي، وكلها عوامل تؤدي إلى نقصان الدافعية للعمل ، والرغبة في ترك هذه المهنة، فإذا لم يتيسر للمدرس أن يترك المهنة فإن بقاءه فيها يؤدي إلى خلق الشعور بالتوتر ، وقد يزيد مع الوقت ليصبح مشكلة حقيقية تؤثر في أدائه وعلاقاته، ومن ثم تهديد فعالية نظام المدرسة(Pithers & Fogarty,1995).

وأشارت دراسات متعددة إلى أن مهنة التدريس تسبب التوتر للمعلم وتعرضه لضغوط نفسية متعددة، وأن هذا التوتر إذا ما تفاقم فإنه سوف يتحول إلى الاحتراق النفسي

(Maslach, Jackson & Leiter, 1996;Abdullah, 1996; Monthei & Solmon, 1998; Antoniou, etal 2000).

وقد ذكر أولدز وبابيلا(Papila & Olds, 1992) أن الاحتراق النفسي هو استجابة للتوتر طويل المدى الناتج عن ظروف العمل، وليس بسبب حدوث أزمة طارئة في مجال العمل.

الاحتراق النفسي Burnout

أول من صاغ تعبير الاحتراق النفسي هو العالم النفسي هربرت فرويدنبوجر Herbert Freudenburger عام ١٩٧٤، والذي عنى به الاستجابات الجسمية والانفعالية لضغوط العمل، حيث درس الآثار السلبية عند العاملين في مختلف المهن، ومنذ ذلك الوقت أصبح الموضوع يلاقي اهتماماً كبيراً، خاصة بسبب شيوعه بين الأفراد العاملين في المهن التي تتطلب تقديم مساعدة متخصصة (كالتدريس، والطب،و العمل الاجتماعي والشرطة) حيث يشعر هؤلاء العاملون بالإحباط بسبب عدم قدرتهم على تقديم المساعدة بالشكل الذي يرغبون فيه(Papila & Olds, 1992).

والاحتراق النفسي هو شعور عام بالإجهاد يتطور حين يتعرض الفرد لتوتر كبير وقليل من الرضا، وتحت شروط معينة، يكون الأفراد ذوي الدافعية والطموح العالي هم أكثر الأفراد تعرضا للاحتراق النفسي (Moorhead & Griffin, 1989) ،ويحدث ذلك حين يتواجد أولئك الأفراد في مؤسسات تحد من عنصر المبادرة لديهم, ويطلب منهم العمل لصالح المؤسسة؛ في هذا الوضع يقوم الفرد ببذل كل مجهود ممكن ليحقق توقعات المؤسسة منه، وتكون النتائج هي الإجهاد، والإحباط، والشعور بالعجز بسبب كثرة هذه المطالب، ويتعرض الفرد عندها لفقدان الطموح والدافعية، مما يترتب عليه الاحتراق النفسي، فبالرغم من أن الفرد يبذل مجهودا كبيرا في العمل، إلا أن الناتج قليلا، ويترافق مع معاناته من الإجهاد الجسمي والعقلي(Moorhead &Griffin, 1989) . وتزيد احتمالات حدوث الاحتراق النفسي حين يوجد عدم توافق كبير بين طبيعة العمل وطبيعة الفرد الذي يقوم به (Maslach & Leiter , 1997) .

والاحتراق النفسي ظاهرة خطيرة تصيب المهنيين حين يواجهون ظروفا تعيق أعمالهم بشكل مستمر، مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على التكيف، وتؤثر سلبا في جميع جوانب الشخصية الإنسانية؛ الاجتماعية ،والصحية ،والنفسية للأفراد ،بالإضافة إلى أثرها السلبي في أدائهم في المؤسسات التي يعملون بها ،وما يتبعه من آثار سلبية على هذه المؤسسات، والأفراد الذين يتلقون الخدمات من أولئك المهنيين (الرشدان ،١٩٩٥).

وقد أشارت ماسلاك (Maslach, etal.,1996) إلى أن ظاهرة الاحتراق النفسي ذات أبعاد متعددة Multidimensional ، وليست ظاهرة أحادية البعد،وحددت ثلاثة أبعاد هي:

١- الإجهاد الانفعالي Emotional exhaustion .
٢- تبلد المشاعر Depersonalization.
٣- نقص الشعور بالإنجاز Lack of personal accomplishment.

واتفق بيرلمان وهارتمان (Perlman & Hartman, 1982) مع التصنيف الثلاثي الأبعاد للظاهرة حيث قررا أنها استجابة لتوتر انفعالي مزمن يتألف من ثلاثة مكونات هي:

١. إجهاد جسمي وانفعالي.
٢. تدني الإنتاجية في العمل.
٣. تزايد في تبلد المشاعر

تعريف الاحتراق النفسي

وفرت الأدبيات التي تناولت موضوع الاحتراق النفسي عددا لا بأس به من التعريفات التي حاولت تفسير هذه الظاهرة ؛ فكان فرويدنبرجر أول من قام بتعريف الاحتراق النفسي على أنه ظاهرة نفسية تصيب المهنيين وتجعلهم اقل إنتاجية وحيوية، واكثر كآبة وأقل اهتماما ورغبة في العمل.

وعرفه (عبد الرحمن،١٩٩٢) بأنه حالة نفسية وعقلية تصيب بعض الأفراد الذين يعملون في مهن تتطلب تقديم الخدمات لعدد كبير من الناس؛ وعرف (عودة ،١٩٩٨) الاحتراق النفسي بأنه حالة من الإعياء النفسي والجسدي تظهر على الفرد بتأثير ضغط العمل الذي يتعرض له،وتؤثر في اتجاهاته نحو المهنة التي يعمل فيها بشكل سلبي، يمكن تشخيصه بوضوح من خلال سلوكه أثناء العمل،وعلاقته مع الآخرين. كما عرفه (الرشدان ،١٩٩٥) بأنه استنزاف للطاقة النفسية المخزنة لدى الفرد يؤدي به إلى حالة من عدم التوازن النفسي (الاضطراب) التي تظهر نتيجة للضغوط النفسية الشديدة التي تسببها أعباء العمل ومتطلباته، مما تنعكس آثاره سلبا بشكل مباشر على العملاء من طلاب ومرضى ... الخ، وعلى المؤسسة التي يعمل فها الفرد . وقد عرف فاربر (Farber,1991) الاحتراق النفسي بأنه مرتبط بالعمل ينتج عن اختلاف انطباع الفرد عن الفرق بين الجهد المبذول في العمل وناتج هذا العمل ، ويتأثر هذا الانطباع بعوامل ذاتية ، وتنظيمية ،واجتماعية ، يحدث أكثر للعاملين مع الناس وجها لوجه ، وعادة ما يتسم الفرد الذي يعاني هذه الظاهرة باللامبالاة تجاه العملاء مع الشعور بإجهاد جسمي ونفسي ، وأعراض نفسية مختلفة ، كسرعة التهيج ، والقلق ، والحزن ، وتدني مستوى تقييم الذات .

أما ماسلاك وزملاؤها (Maslach, etal.,1996) فعرفته بأنه أعراض من الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، التي تحدث بين الأفراد الذين يعملون في مهن تتعامل مع الناس بصورة رسمية.

كما عرفه دافيس ونيوستروم (Davis & Newstrom,1989)بأنه حالة يكون فيها العاملون مجهدين انفعاليا، ويصبحون معزولين عن عملهم،مع شعورهم بعدم القدرة على تحقيق أهدافهم الخاصة. ووضع فريز(Frase, 1992) تعريفا لاحتراق المعلم النفسي بأنه حالة تتضمن فقدان الطاقة والحماسة للتدريس ،مصحوبة بفقدان الكفاءة في القيام بعملية التدريس.

وهناك من نظر إلى الاحتراق النفسي كحالة مرضية، فقد عرفه بورك وزميلته (Burke & Greenglass,1996) بأنه مجموعة أعراض مرضية تتميز بالإجهاد الانفعالي من المحتمل أن يصاب بها الفرد لدى تعامله من أفراد آخرين. أما فريدمان (Friedman, 1993) فقد ميز بين التوتر النفسي والاحتراق النفسي، وعرفه بأنه يشير إلى حالات وهن جسمي، وإجهاد انفعالي، وعدم مبالاة عقلية تصيب الأفراد العاملين في مهن تتعامل مع الناس. وعرفه بابيلا وأولدز (Papila & Olds, 1992) بأنه رد فعل للتوتر المرتبط بالعمل ، ويتضمن الإجهاد الانفعالي، والشعور بعدم القدرة على إنجاز أي شيء في العمل، وإحساس بالعجز وفقدان السيطرة.

كذلك عرف (مقابلة وسلامة، ١٩٩٣) الاحتراق النفسي على أنه استجابة مؤلمة لضغوط العمل المتراكمة ذات التأثير السلبي على الفرد ، كما أن الاستجابة لهذه الضغوط تتنوع في طبيعتها، ودرجة تكرارها، ودرجة تعرض الفرد لها. ويتفق (دواني، الكيلاني،وعليان،٩٨٩) مع التعريف السابق ،فقد عرفوا الاحتراق النفسي بأنه استجابة للتوتر النفسي الناتج عن أوضاع العمل الذي يتصل مباشرة بالأفراد، وهذه الاستجابة مكونة من ثلاثة أبعاد هي : الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور ونقص الشعور بالإنجاز. وعرف (البدوي ، ٢٠٠٠) الاحتراق النفسي بأنه عبارة عن ظاهرة يتعرض لها المهنيون نتيجة عدم قدرتهم على التكيف مع ضغوط العمل،مما يؤدي إلى شعورهم بعدم القدرة على حل المشكلات، وبالتالي فقدان الاهتمام بالعمل،والشعور بالتوتر النفسي أثناء أداءه.

من التعريفات السابقة تلاحظ الباحثة بوضوح اقتران الاحتراق النفسي بضغوط العمل، وانه يرتبط بالعاملين في مهن تتطلب التعامل مع الآخرين، مع ما يسببه ذلك من توتر نفسي، ويظهر على شكل حالات نفسية، وأعراض مرضية، واستجابات سلوكية تحدد رد فعل الفرد الذي يعاني الاحتراق النفسي، وبالتالي يمكن النظر للاحتراق النفسي على أنه حالة نفسية تصيب المهنيين والعاملين في مجالات الخدمات بسبب تراكم الضغوط والتوتر ، وتتخذ مظاهرا نفسية وسلوكية معينة تشير إلى عدم التكيف مع ظروف العمل؛ مثل استنزاف الطاقة الجسمية والعقلية، وتطوير مفهوم سلبي للذات، وتدني مستوى الإنتاجية والتعامل الفج مع العملاء، يتبعه فقدان الاهتمام بالعمل والعملاء، مما ينعكس سلبا على كافة اوجه شخصية الفرد واتجاهاته نحو العمل والناس والحياة.

أسباب الاحتراق النفسي

هناك إشارات إلى أن المهني الذي يمتاز بالطموح والدافعية العاليين (Moorhead & Griffin 1989) والأكثر التزاما وإخلاصا في عمله هو الأكثر عرضة للاحتراق النفسي من غيره (عسكر،وآخرون،١٩٨٦)، ولعل ذلك يرجع إلى المجهود الكبير الذي يبذله هذا النوع من المهنيين بسبب ضغط داخلي يتعرض له الفرد في العمل، مع مواجهته لظروف خارجية تقلل من هذا العطاء، وبالتالي يحدث عدم التكيف الوظيفي. وعلى الرغم من أن شخصية الفرد وبعض العوامل المحيطة به ذات مسؤولية عن زيادة هذه الظاهرة ،فان السبب الأساسي لمعظم حالات الاحتراق النفسي هي بيئية (Friedman, 1993).

وقد وضع (عسكر،وآخرون ، ١٩٨٦) ثلاثة جوانب مهمة يتداخل بعضها مع البعض الآخر،وتسبب حدوث الاحتراق النفسي هي :

١-العوامل الخاصة بالجانب الفردي : مثل مدى واقعية المهني في توقعه وطموحه؛ فكلما زادت درجة عدم الواقعية تعرض المهني للاحتراق النفسي. وتلعب زيادة التوقعات الشخصية المتصلة بالعمل دورا في تعرض المهني للاحتراق النفسي ، بالإضافة إلى قلة قدراته الذاتية على التكيف .

٢- العوامل الخاصة بالجانب الاجتماعي : مثل زيادة اعتماد أفراد المجتمع على المؤسسات الاجتماعية، وما يتبعه من زيادة العبء الوظيفي والذي يكون سببا في تقديم خدمات أقل من المطلوب، مما يسبب للمهنيين شعورا بالإحباط ومن ثم تزايد الضغوط، بالإضافة إلى الهالة المحيطة ببعض المهن كالتدريس والتي تكون غير واقعية أحيانا،كما أنها تسهم في زيادة التوتر والضغط النفسي.

٣-العوامل الخاصة بالجانب الوظيفي : وهي أكثر العوامل تسببا في حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي نظرا لما يمثله العمل من أهمية في حياة الفرد ، ويعد عجز الفرد عن التحكم في بيئة العمل من العوامل التي تسبب الشعور بالقلق والضغط النفسي .

وقد أشار فريدمان (Friedman 1991) إلى أن العوامل التنظيمية مثل الصراع المرتبط بالدور، والعبء الوظيفي ،وعدم وضوح الدور من أسباب الاحتراق النفسي لدى المهنيين ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بورك وغرينغلاس ,Burke & Greenglass) (1996 التي قررت أن المدرسين يعانون من درجات عالية من الاحتراق النفسي ترتبط مع مستويات عالية من عدم وضوح الدور، وقلة تحقيق الذات، وعدم الدعم الاجتماعي، كذلك فان المظاهر السلبية للعمل كالمشاكل التنظيمية، والصفوف ذات العدد الكبير من الطلاب، وبلادة الطلاب، وعدم كفاية الرواتب، ونقص الدعم الإداري من العوامل المسببة للضغوط النفسية لدى المدرسين، والتي تؤدي إلى الاحتراق النفسي .(Abdullah,1996)

وأورد(مقابله وسلامة ، ١٩٩٣) عدة دراسات تعرضت لأسباب الاحتراق النفسي، جميعها اشتركت في التركيز على دور المدرسة مثل الروتين اليومي، وقلة فرص الترقية، وعدم التغذية الراجعة، وعدم التطور المهني للمعلم كأسباب تؤدي إلى احتراق المعلم النفسي.

أما ماهر (Maher, 1983) فقد استعرضت أربع عشرة دراسة بحثت في أسباب وأعراض الاحتراق النفسي، وحددت ثمانية أسباب أساسية أدرجتها تحت ثلاثة أبعاد هي: العوامل الفردية، والعوامل الوظيفية، والعوامل التنظيمية، وهذه الأسباب هي:

١-طول ساعات العمل اليومي.

٢-عدم وضوح الدور، والقيام بواجبات إدارية متعددة .

٣- عدم السيطرة على الإنتاج .

٤- ضعف الاستعداد الفردي لتحمل الضغوط .

٥- ضعف العلاقات الاجتماعية مع زملاء العمل .

٦- الروتين، والرتابة في العمل، والتي تسبب الشعور بالملل مع مرور الوقت.

٧-زيادة عبء العمل ، وبخاصة العمل المتعب الذي يتطلب تقديم خدمات متنوعة وصعبة للعملاء .

٨-الخصائص الشخصية للفرد، مثل التوقعات غير الواقعية، والإحساس بالذنب .

ويعد نقص الدعم الإداري من أسباب حدوث الاحتراق النفسي، وهو يشير إلى عدم اهتمام الإدارة بالأفراد ومتطلباتهم وحاجاتهم، والعلاقات السلبية بين المهنيين والإدارة، وتركيز الإدارة على العمل على حساب المهنيين، فقد ذكر كولي وإيفانوف (Cooly & Yevanoff , 1996) أن نقص الدعم الإداري والتنظيمي يسهم إسهاما كبيرا في زيادة الاحتراق النفسي، كما أوضح بورك وغرينغلاس(Burke& Greenglass, 1996) أن الآثار السلبية لقلة الدعم اكثر من الآثار الإيجابية للدعم، فانعدام دعم الرؤساء يشكل أحد أسباب احتراق المدرس النفسي.

وقد ذكر باس وستوغدل(Bass& Stogdill , 1990) أنه في كثير من الحالات ، يعود للقيادة الدور في منع أو إحداث التوتر والاحتراق النفسي ، وأن توتر العاملين انخفض إلى الحد الأدنى عندما كانت درجات المدير مرتفعة على بعدي الاعتبارية ، والتوجه نحو النظام الرسمي في مقياس وصف سلوك القائد LBDQ .

أعراض الاحتراق النفسي .

ذكر فردمان (Friedman, 1991) عدة مظاهر تميز احتراق المدرس النفسي منها: رد الفعل المتعاظم بالغضب، والقلق، والمقاومة، والاكتئاب، والتعب، والملل، بالإضافة إلى مشاعر الذنب، وتتطور هذه المظاهر في الحالات الحرجة إلى انهيار عصبي. أما في مجال العمل فيظهر الاحتراق النفسي على المعلم بصورة نقص كبير في

الأداء، والغياب المتكرر بسبب المرض، والتقاعد المبكر، كذلك يميل المعلم إلى تجاهل تحضير الدروس، ويمتاز سلوكه بعدم المرونة، ومعاداة الطلاب، وإشاعة جو محبط داخل غرفة الصف، مع الشعور بالإجهاد الانفعالي والجسمي، وتطوير ارتباط أقل مع مهنة التدريس .

وتتفق هذه المظاهر مع ما أورده ليثوود(Leithwood, 2001) عن مظاهر الاحتراق النفسي لدى المعلمين، حيث قرر أن المعلمين الذين يعانون احتراقا نفسيا هم أقل تعاطفا مع الطلاب، وأقل التزاما وارتباطا بعملهم، كما أنهم أقل تحضيرا للحصص الدراسية ولا يتحملون فوضى الطلاب، وهم أقل إنتاجية.

وقد ذكر (مقابلة وسلامة ، ١٩٩٣) عدة أعراض تميز الاحتراق النفسي عند المعلم منها : الإنهاك الانفعالي والجسدي بسبب الطلب الزائد عن طاقة المعلم، ووجود القلق والإرهاق والتوتر، والآلام الجسمية . أما ماهر(Maher,1983) فقد حددت عدة أعراض للاحتراق النفسي منها: الإنهاك الانفعالي ،والضيق المستمر، مع تدني الروح المعنوية، وقلة الإنجاز في العمل وتطوير اتجاهات سلبية نحو العمل والعملاء، ونحو الذات، والإحساس بالغضب والتغيب المستمر عن العمل لعدم الارتياح فيه، ثم ظهور مشاعر القسوة في التعامل مع الآخرين، وخاصة العملاء، كما أوردت مظاهرا تتمثل في زيادة استعمال الكحول والتبغ والمخدرات والقهوة، مع المعاناة من الأمراض النفسية والجسمية كالأرق، وفقدان الشهية أو الإفراط في تناول الطعام .

كما ذكربابيلا وأولدز(Papila& Olds,1992) عدة مظاهر تميز وجود الاحتراق النفسي عند العاملين؛ منها الشعور بالإجهاد والأرق، والشعور بآلام في الرأس، ومشاكل بالمعدة، والتعرض لنوبات الرشح الحادة، كما يميل الفرد المحترق نفسيا إلى استعمال الكحول والمخدرات، ويعاني مشاكل في التعامل مع الآخرين، ثم يبدأ بالانسحاب التدريجي من الحياة العائلية والأصدقاء، ويصبح عرضة للاكتئاب بالإضافة إلى أنه عادة ما يقوم بترك العمل بشكل مفاجئ.

أما ماسلاك وزملاؤها (Maslach, etal., 1996) فقد تحدثت عن أعراض مرتبطة بالاحتراق النفسي، تبدأ بشعور متزايد من الإجهاد الانفعالي، حيث يعتبر الفرد

بأنه غير قادر على الاستمرار بالعمل، ثم يشعر بتبلد في مشاعره، أي أنه يطور اتجاهات سلبية نحو العملاء يمكن أن تقوده للنظر إليهم على أنهم مصدر للمتاعب التي يعانيها، ثم يعاني الفرد من نقص في الشعور بالإنجاز، ويعني ذلك الميل لتقييم الذات بصورة سلبية، وخاصة في مجال التعامل مع العملاء؛ حيث يشعر بعدم الرضا عن إنجازه في العمل،علاوة عما يسببه ذلك من إحساس بالتعاسة والإحباط .

من الدراسات السابقة يمكن تقسيم أعراض الاحتراق النفسي إلى ثلاثة أقسام :

١-أعراض جسمية: مثل الإجهاد الجسمي، الإرهاق، التوتر العضلي، آلام الرأس، والتعب المستمر .

٢-أعراض نفسية : تشمل الغضب، التوتر ،الملل، القلق، الإحساس بالذنب، فقدان الشهية أو زيادتها، والاكتئاب .

٣-أعراض سلوكية : تشمل نقص الأداء ،التغيب المستمر عن العمل، عدم التفاعل والارتباط بالعمل، القسوة تجاه العملاء، تناول الكحول والمخدرات أحيانا، والرغبة في التقاعد المبكر أو ترك العمل .

الفرق بين الاحتراق النفسي وأعراض أخرى مشابهة .

١-**التوتر النفسي Stress:** قد يكون التوتر النفسي المؤقت والتعب علامات أولية للاحتراق النفسي، إلا انه ليس كافيا للدلالة على وجوده (عسكر،وآخرون ، ١٩٨٦) ففي بداية دراسة ظاهرة الاحتراق النفسي في مهنة التعليم، تم اعتباره حالة عامة تشمل كافة الاستجابات السلبية المرتبطة بالعمل، كالإحباط والإجهاد العقلي، والقلق، والتصرف بطريقة دفاعية مع الآخرين (Freidman, 1993)، إلا أن التقدم في البحث أوضح أن التوتر يختلف عن الاحتراق النفسي؛ ففي حين أن عكس التوتر (Stress) هو الاسترخاء (Relaxation) لا يوجد مضاد للاحتراق النفسي، كذلك؛ فالتوتر يحدث للإنسان من عدة مصادر في حياته ، بينما يرتبط الاحتراق النفسي بمتطلبات العمل، وله مكونات محددة كالإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، والإحساس بعدم الإنجاز، لذلك فهو يعد حالة اكثر تحديدا وتعقيدا من مجرد اعتبارها (عكس الارتباط

بالعمل) (Maslach etal. ,1996). كذلك فالاحتراق النفسي يختلف عن التوتـــر إذ أن التوتر يمكن أن يكون سلبيا أو إيجابيا، فقد يسبب التوتر للناس الحركة السريعة، أو أن يكون أداؤهم أفضل، بينما الاحتراق النفسي لا يكون إيجابيـــا أبـــدا (Kovach , 2000) .

٢- **الاكتئاب Depression**: بالرغم من وجود ارتباط قوي بين الاحتراق النفســــي (وخاصة الإجهاد الانفعالي) والاكتئاب، إلا أنه يختلف عنه في ارتباط الاحتـــــراق النفسي بمسببات في إطار العمل، كالفشل في نيل الرضا الذاتي عن الأداء ، وهو حالـــة عامة تكشف الشعور بالغضب والقلق، وفي حين أن للاكتئاب أعراضا مرضية سريرية Clinical، فان الاحتراق النفسي يعبر عن أزمة في العلاقة بين الفرد وعمله وخاصـــة العملاء .

والاكتئاب حالة عامة تؤثر في كافة مجالات حياة الفرد، بينما الاحتراق النفســـي يرتبط بالبيئة الاجتماعية في العمل بصورة أساسية (Maslach etal.,1996) كذلـــك قد لا يكون الاحتراق النفسي هو السبب الرئيس في ترك الفرد لعمله ، فقد يستمـــــر الفرد في العمل على الرغم مما يعانيه من احتراق نفسي لأسباب متعددة مثل الراتـــب المغري، والضمان الوظيفي، ومسؤوليات العمل البسيطة (عسكر،وآخرون،١٩٨٦) .

٣-**عدم الرضا الوظيفي Job dissatisfaction**: يرتبط عدم الرضا الوظيفي بصـــورة أساسية بحدوث الاحتراق النفسي، وقد يعبر عنه بأنه ليس اكثر من حالة من عـــــدم الرضا عن العمل. لكنه ليس الحالة نفسها، فعدم الرضا الوظيفي- مثله مثل التوتـــر- إذا لم يتم التعامل معه بفعالية، فان استمراره قد يؤدي إلى حدوث ظاهرة الاحـــتراق النفسي. وعدم الرضا الوظيفي ظاهرة تسبق وقد تسبب حدوث الاحتراق النفســـي، وعدم الرضا الوظيفي قد يكون مؤقتا، ويمكن أن يزول بزوال الأسباب المؤدية إليـــه، أما الاحتراق النفسي، فهو ظاهرة تتميز بحالة من الثبات النسبي فيما يتعلق بـــالتغيرات التي تحدث على الفرد في مجال العمل؛ فهو ليس حالة طارئة أو مؤقتة فقط.

الاحتراق النفسي وعلاقته بالدعم الإداري والمناخ التنظيمي

تحدثت كثير من الدراسات عن أهمية المناخ التنظيمي والدعم الإداري في خفض التوتر الناجم عن سوء التكيف الوظيفي، الأمر الذي يقلل فرص تطور الاحتراق النفسي، لذلك فالمناخ التنظيمي الصحي والدعم الإداري يساهمان مساهمة فعالة في تلافي احتمالات ظهور أعراض الاحتراق النفسي وما له من أثر سلبي على المؤسسات التي يعمل بها الأفراد الذين يعانون من هذه الظاهرة، وتبدو ضرورة التركيز على العوامل التنظيمية، لأن أساس ظهور الاحتراق النفسي لدى الفرد والتي تعود لأسباب تنظيمية وإدارية أقوى من العوامل الشخصية (Friedman , 1991)، بالإضافة إلى سهولة التدخلات التي تعالج هذه العوامل لتقلل من أسباب حدوث الاحتراق النفسي، لأنه من الصعوبة بمكان-إن لم يكن مستحيلا- تغيير الخصائص الشخصية للأفراد ، لهذا فان إدراج هذه التدخلات ضمن سياسة المنظمة اكثر فاعلية ويسرا، وأكثر تأثيرا على عدد كبير من الأفراد في الوقت نفسه،وهو يشكل استثمارا لموارد المؤسسة،بدلا من محاولة العلاج الفردي الذي يكون أكثر صعوبة وكلفة (Maslach & Leiter , 1997)، ويأتي الدعم الاجتماعي ليعمل على تحسين المناخ التنظيمي إذا ما تم التخطيط له بدقة كافية ، ويقصد بالدعم الاجتماعي الدور الإيجابي للعلاقات الاجتماعية مع الناس ويشمل الرقابة الاجتماعية، والسيطرة الناجحة (Burke & Greenglass, 1996) وقد تبين أن انعدام الدعم الذي يقدمه الرؤساء يعد أحد أسباب احتراق المدرسين النفسي،لان هذا الدعم يعمل على تخفيف توتر العمل. وقد بينت ماسلاك وزملاؤه أن هناك ارتباطا سالبا بين دعم الرؤساء وبعد تبلد المشاعر، بينما ترتبط العلاقة السيئة مع الرؤساء إيجابيا ببعد الإجهاد الانفعالي، وارتبطت العلاقات الجيدة مع زملاء العمل إيجابيا بالشعور بالإنجاز، كما أن الصراع مع هؤلاء الزملاء والرؤساء أو العملاء يرتبط بتطور الشعور بالإجهاد الانفعالي، وتعود أهمية الدعم الاجتماعي لأنه يعمل على رفع قدرة الفرد على مواجهة متطلبات العمل الصعبة .

أما في مجال الإدارة المدرسية، فقد ذكر فريز(Frase,1992) أن مدير المدرسة هو الذي يقدر على منع حدوث الاحتراق النفسي و نقص الأداء عند المدرس، بواسطة عدد من الوسائل التي يمكنه القيام بها، منها:

١- التغيير الدوري للمادة، أو تغيير مستوى الصفوف التي يدرسها المعلم.

٢- تحفيز طاقات التطوير لدى المعلم عن طريق توفير خبرات مهنية تتصف بأنها عملية ومثيرة.

٣- إعطاء تغذية راجعة دقيقة و إيجابية، والمساعدة على تشخيص المشاكل التي يعاني منها المعلم.

٤- القيام بزيارات دورية للصفوف الدراسية.

٥- إبداء الاهتمام و الامتنان بجهود المعلم مما يشجع على كسر العزلة التي يشعر بها المعلم في المدرسة.

وأضاف فاربر (Farber , 1991) عدة وسائل أخرى بإمكان المدير القيام بها لإشعار المعلمين بأنهم موضع اهتمامه ، ومن أبرز هذه الوسائل :

١- جعل المعلمين يشاركون في اتخاذ القرار .

٢- حماية المعلمين من المطالب الصعبة لأولياء الأمور ، ومصممي السياسات التربوية.

٣- تطوير فريق متخصص لمساعدة المعلمين .

الوقاية والعلاج من الاحتراق النفسي

حاولت الدراسات التي تعرضت للاحتراق النفسي تحديد أسبابه ومصادره، كما أنها نبهت إلى الآثار السلبية الخطيرة التي يتركها ، ليس على الشخص الذي يعاني هذه الظاهرة فقط ، بل على المؤسسة والإنتاج والعملاء ككل، وبالتالي فإذا تم تحديد السبب فإن الوقاية تتحقق تلقائيا بتلافي هذا السبب ومحاولة التخلص منه .

ومن دراسة أعراض الاحتراق النفسي كما وردت في الأدبيات التي تناولت الموضوع، يتضح أن معالجة الاحتراق النفسي تكون متيسرة واكثر سهولة إذا ما تم العلاج في المراحل الأولية ، ولكن حينما تتقدم الحالة وتصل إلى الدرجة الثالثة (أي

الشعور بعدم الإنجاز)،يصبح الأمر اكثر صعوبة ،ولا يمكن التخلص من الاحتراق نهائيا، والأمر الذي يدعو إلى التفاؤل أن الاستراتيجيات التي يمكن تقديمها لعلاج ظاهرة الاحتراق النفسي يمكنها أن تخفف من حدة هذه الظاهرة الخطيرة (الرشدان ، ١٩٩٥)،وفي النهاية تبقى وسائل الوقاية أقوى فاعلية وأسهل في التطبيق، كما أنها اقل كلفة على المؤسسات التي يجب عليها الاهتمام بالعنصر البشري لدوره الحاسم في تحقيق الأهداف التي قامت المؤسسة من أجلها .

وقد ذكر عبدالله (Abdullah,1996) استراتيجيتين لمقاومة الاحتراق النفسي هما:-

١-استراتيجية عمل مباشر: وذلك بالتعامل إيجابيا مع مصدر التوتر، وهي استراتيجية فعاله، وتستحق أن يتعامل معها الأفراد .

٢- استراتيجية تعتمد على استعمال وسائل مخففة: حيث يتعلم الفرد أن يتقبل مصدر التوتر، ولكنه يخفف الأثر الانفعالي للتوتر الذي يحدث، وهذه الاستراتيجية ذات شقين :

أ-استعمال وسائل عقلية: حيث يقوم الفرد بتغيير انطباعه عن الموقف والظروف، كأن يتعلم النظر إلى الجانب الإيجابي للموقف .

ب-استعمال وسائل جسمية: كالاسترخاء، و ممارسة التمارين الرياضية .

وبالرغم من فعالية هذه الوسائل ، إلا أن بقاء مصدر التوتر يجعل من مواجهة بعض التوتر أمرا لا مفر منه .

أما المؤسسات ، فإنها تستطيع تقليل الاحتراق النفسي لدى العاملين فيها عن طريق تبني استراتيجيات تساعد هؤلاء العاملين على تجنب أسباب الضغوط والتوتر وعدم الرضا الوظيفي، وهي ذات العوامل التي تؤدي إلى عدم التكيف ومن ثم الاحتراق النفسي ومن هذه الوسائل :

١-الاهتمام بإيجاد نظام إداري يمتاز بدعم العاملين والنظر إلى حاجاتهم وتطلعاتهم بعين الاعتبار .

٢- تشجيع التواصل الإيجابي بين العاملين والإدارة .

٣-توضيح المهام الواجب على العاملين أداءها بصورة لا تقبل الالتباس.

٤-تخفيف عبء العمل ما أمكن، وذلك بمراقبته عن قرب بصورة دائمة.

٥-التنويع في واجبات العمل لتجنب الروتين والملل .

٦-إدارة ورش عمل لتدريب العمال على إدارة الضغط والتوتر عبر وسائل تناسب أوضاع العاملين والمؤسسة .

٧-تشجيع الترفيه وعدم فرض نظام صارم أثناء العمل .

٨-الاهتمام بوسائل التغذية الراجعة لمساعدة العاملين على فهم مهامهم ،وإعطائهم الفرصة للتقييم الواقعي للذات على ضوء المنجزات .

٩-تفعيل نظام الحوافز والمكافآت (Kovach, 2000).

وقد قدمت وسكوف (Weiskopf, 1980) عدة اقتراحات يحمي بها المدرس نفسه من معاناة الاحتراق النفسي، منها:

١. تحديد نوع ومصدر التوتر الانفعالي الذي يعاني منه المدرس، ليتمكن من تخطيط برنامج يمنع هذا التوتر.

٢. تحديد أهداف واقعية للمدرس وللطلاب.

٣. تفويض بعض الأعمال والمهمات (كالأعمال المكتبية، والمهام غير التدريسية) للآخرين لتخفيف الضغط وعبء العمل.

٤. تجنب العزلة ومحاولة الحصول على الدعم من الزملاء والرؤساء والمجتمع المحلي.

٥. ممارسة بعض التمارين الرياضية والانخراط في نشاطات فكرية وترفيهية، وممارسة هوايات خاصة بعيدا عن جو العمل.

٦. محاولة الابتكار والتجديد في العمل بخلق جو من الإثارة والحماسة، وتجنب الملل والروتين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعاني المدرسون من مختلف الضغوط التي يتميز بها العصر الحديث ، وتمتاز مهنة التدريس بدرجة عالية من التوتر النفسي، الذي يعود لأسباب متعددة، كزيادة عبء العمل، ومتطلبات العمل المكتبي، وصراع الدور، وعدم وضوحه. وربما يكون نقص الدعم الإداري المرتكز على القيادة المدرسية أحد الأسباب المباشرة لزيادة الاحتراق

النفسي لدى المدرسين؛ فكما أن المدير يؤثر في كل من المدرسين والعاملين، فهو يتـأثر بهم،و كونه يمارس التأثير من خلال القوة والسلطة، فإن أسلوبه في القيادة ذو علاقـة وثيقة بأوضاع مدرسته والعاملين بها . وبشكل عام فإن المدير يؤثر في المدرسين مـن خلال مركزه ،وكذلك مـن خلال خصائصه وصفـاته الشخصية التـي تنسحب علـى المدرسين والعاملين والأوضاع النفسية لديهم . وعليه فإن مشكلة هذه الدراسة هي:

معرفة درجة الاحتراق النفسي الذي قد يوجد لدى المعلمين ، ومحاولة تحديد مـا إذا كانت ثمة علاقة بين النمط القيادي الذي يتبعـه مديـر المدرسـة ، وبيـن درجـة الاحتراق النفسي لدى المعلم .

إذ تسعى هذه الدراسة إلى تحديد مستويا ت الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية ، ومدى اختلاف درجات الاحـتراق النفسـي بـاختلاف مستويات بعدي النمط القيادي(التوجه نحو الافراد، والتوجه نحـو النظـام الرسـمي)؛ وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية :

١-ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكوميـة فـي محافظـة الكرك ؟

٢-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) في درجات المعلمين على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلـد المشـاعر، ونقـص الشـعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف مستويي بعد النمط القيادي التوجه نحو الأفراد؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مسـتوى (α= ٠,٠٥) فـي درجـات المعلمين على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعـالي، تبلـد المشـاعر، ونقـص الشعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف مستويي بعد النمط القيادي التوجه نحو النظـام الرسمي ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مسـتوى (α= ٠,٠٥) فـي درجـات المعلمين على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعـالي، تبلـد المشـاعر، ونقـص الشعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف جنس المعلم؟

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي :

١- ينعكس الاحتراق النفسي للمعلم على الطلاب و المدرسة و العملية التعليمية ككل، لذلك فمن المفيد تحديد الأسباب المؤدية إلى هذا الاحتراق بدقة، و العمل على تفاديها ما أمكن، ولا سيما من خلال بعض الدراسات التي تركز على العلاقة بين المناخ التنظيمي و النمط القيادي واحتراق المعلمين النفسي، للخروج بنتائج و توصيات ذات فائدة لمنع تفاقم الظاهرة لدى المعلمين.

٢- قلة الدراسات التي تتناول ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين وعلاقته بالتنظيم الإداري في الأردن -فحسب علم الباحثة- لا توجد دراسات تربط بين النمط القيادي و الاحتراق النفسي لدى المعلمين في الأردن .

وعلى الرغم من وجود دراسات عن الاحتراق النفسي، إلا أنها لم تركز على النمط القيادي كسبب للاحتراق النفسي لدى المدرس، و بالمثل توجد دراسات عن النمط القيادي، إلا أنها لم تتناول علاقة النمط القيادي الذي يمارسه المدير بالاحتراق النفسي لدى المدرسين بصورة تفصيلية .

٣- أن عملية تحديد النمط القيادي الذي يقلل من الاحتراق النفسي لدى المعلمين يمكن أن تساهم في تحسين مستوى العملية التربوية عموما، لأن المعلم الذي يعاني الاحتراق النفسي غالبا ما يتميز بقلة الإنتاجية في كافة المجالات .

التعريفات المفاهيمية و الإجرائية

١- **القيادة:** هي العملية التي يتم من خلالها التأثير في أشخاص آخرين لتحقيق أهداف معينه، ويقصد بها في هذه الدراسة عملية التأثير التي يقوم بها مدير المدرسة الثانوية في تعامله مع المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمدرسة، وفي هذه الدراسة يتم النظر إلى القيادة المدرسية في ضوء النوعين اللذين حددتهما أبعاد استبانة وصف سلوك المدير القيادي

Leader Behavior description Questionnaire (LBDQ) وهما: القيادة المهتمة بالأفراد (الاعتبارية) ،والقيادة المهتمة بالنظام الرسمي.

٢- **النمط القيادي:** وهو السلوك المتكرر للقائد تجاه المواقف القيادية التربوية بكل عناصرها وأهدافها المرتبطة بها، وفي هذه الدراسة يعرف النمط القيادي على انه السلوك المتكرر لمدير المدرسة الثانوية الذي يغلب عليه في طريقة تعامله مع المعلمين في المواقف التربوية كافة، كما يدركه المعلم، والذي يستطيع أن يحدده بالأنماط التالية: الاهتمام بالأفراد (الاعتبارية) والاهتمام بالنظام الرسمي ، ولغايات هذه الدراسة يعبر عنها إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم على استبانة وصف سلوك المدير القيادي المستخدمة في الدراسة .

٣- **الاهتمام بالأفراد (الاعتبارية)** : وتعني اهتمام القائد بمشاعر العاملين معه، واحترامه لأفكارهم ،وجعل الثقة أساس العلاقة المتبادلة بينهما، مع سهولة الاتصال في أي وقت، ولغايات هذه الدراسة يعبر عن الاهتمام بالأفراد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في فقرات بعد الاهتمام بالأفراد (الاعتبارية) التي حددتها الأنماط القيادية المستعملة في استبانة وصف سلوك المدير القيادي، وهي الفقرات ١،٣،٦،٨،١٢،١٣،١٨،٢٠،٢١،٢٣،٢٦،٢٨،٣١،٣٣،٣٧.

٤- **الاهتمام بالنظام الرسمي** : وهي تحديد القائد على نحو مسبق لدوره، ودور العاملين معه ، بحيث يعرف العاملون ما الذي يتوقع منهم أداؤه ، ويقوم القائد بتحديد قنوات الاتصال بينه وبين العاملين ،ويحدد وسائل الإنجاز للمجموعة العاملة معه، ولغايات هذه الدراسة، يعبر عنها إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على فقرات بعد الاهتمام بالنظام الرسمي التي حددتها الأنماط القيادية المستعملة في استبانة وصف سلوك المدير القيادي،وهي الفقرات ٢،٤،٧،٩،١١،١٤،١٦،١٧،٢٢،٢٤،٢٧،٢٩،٣٢،٣٤،٣٨.

٥- **الإدراك** : هو الصورة التي ينظم بها الفرد خبراته التي يمر بها ، وانطباعاته التي يكونها ويفسرها، وبالتالي يتعامل مع البيئة على أساسها، ولغايات هذه الدراسة

يعرف الإدراك بأنه عملية تنظيم المعلم لانطباعاته الحسية، ثم تفسيرها لكي تعطـــي معنى لنمط قيادة مدير المدرسة التي يعمل بها .

٦- **الاحتراق النفسي لدى المعلم :** هو إحساس المعلم بالتعب الجسمي، والإرهـــاق و الاستنفاذ النفسي . ولأغراض هــذه الدراسة يعبر عــن الاحتراق النفسي إجرائيــا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على فقرات مقياس مــاسلاك للاحتراق النفسي .

٧- **الإجهاد الانفعالي:** هو استنزاف المعلم لطاقاته البدنية والنفسية ،وشعوره بــأعراض التعب والإرهاق، وعدم القدرة على استمرار العمل، ولغايات هذه الدراسة تقـــاس الدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات التي تقيس بعض الإجهاد الانفعـــالي التي يحتـــوي عليـــها مقيـــاس ماســـلاك للاحـــتراق النفســـي، وهـــي الفقـــرات ١،٢،٣،٦،٨،١٣،١٤،١٦،٢٠.

٨- **تبلد المشاعر:** هو تعامل المعلم بطريقة سلبية تمتاز بالسخرية والقسوة واللامبـــالاة مع الطلاب ومع زملائه في العمل، ولأغراض هذه الدراسة تقاس بالدرجـــة التـــي يحصل عليها المعلم على الفقرات التي تقيس بعد تبلد المشاعر التي يحتوي عليـــها مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي.وهي الفقرات ٥،١٠،١١،١٥،٢٢.

٩- **نقص الشعور بالإنجاز:** هو ميل المعلم لتقييم ذاته بصورة سلبية، وشعوره بـــالعجز عن القيام بواجبه في التدريس بالصورة المطلوبة، ولأغراض هذه الدراســـة تقـــاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات التي تقيـــس بعـــد نقـــص الشـــعور بالإنجاز التـــي يحتـــوي عليـــها مقيـــاس ماســـلاك للاحـــتراق النفســـي، وهـــي الفقرات ٤،٧،٩،١٢،١٧،١٨،١٩،٢١.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

ارتبطت دراسات النمط القيادي للمديرين بتحديد العوامل الديموغرافية التي تحدد نمط المدير، كما حاولت بعض هذه الدراسات تحديد العلاقة بين أنماط القيادة وبين الدافعية، وسلوك المبادرة ،والرضا الوظيفي ، وفعالية المدرسة ، كذلك ركزت دراسات الاحتراق النفسي لدى العاملين على تحديد العوامل الديموغرافية التي تؤدي إلى وجود الاحتراق النفسي لدى العاملين في مهن متعددة ، وحسب علم الباحثة ، فقد كانت الدراسات التي تربط بين النمط القيادي للمدير ، والاحتراق النفسي لدى المدرسين قليلة جدا ، في الدراسات العربية أو الأجنبية على حد سواء ، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت موضوع النمط القيادي لمدير المدرسة ، والاحتراق النفسي لدى المعلمين .

أولا : الدراسات المتعلقة بالنمط القيادي وعلاقته بمتغيرات الرضا الوظيفي والروح المعنوية وولاء المعلم لعمله.

قام ماسن (Mason , 1982) بدراسة هدفت إلى معرفة آراء المعلمين والمديرين في المدارس الثانوية حول السلوك القيادي لمدير المدرسة ، وعلاقته بالرضا الوظيفي عن المهنة ، وأثر هذا السلوك على فعالية المعلمين ، وقد استخدم الباحث مقياس وصف السلوك القيادي للمدير LBDQ ، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين يشعرون بالأمن والارتياح وارتفاع تقدير الذات ، حين يكون سلوك المدير القيادي هو السلوك المتجه نحو الأفراد (الاعتباري) الإنساني ، كما يميل المعلمون للشعور بعدم الأمان ، والقلق،وتدني مستوى تقدير الذات حين يكون سلوك المدير القيادي هو السلوك التسلطي .

كما قام كوسلو (Koslo , 1989) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ، وبين مستوى الروح المعنوية للمعلمين العاملين معه، وأظهرت النتائج أن الروح المعنوية للمعلمين الذين يشاركون في صنع القرارات المدرسية كانت

أعلى من المعلمين الذين لم يشاركوا في صنع هـــذه القرارات ، كما أن ارتفاع الــروح المعنوية للمعلمين ارتبطت بنمط المدير الديمقراطي الذي يساهم بدعم المعلمين ، ويعاملهم كأفراد ويشركهم في القرارات المتعلقة بعملهم داخل المدرسة .

وقام شيافو (Schiavo ,1991) بدراسة هدفت إلــى تحديد العلاقــة بيــن التوتر الذي يواجهه عمداء كليات التربية ، وبين الاحتراق النفسي لديهم ، كما هدفت إلى تحديد أثر الالتزام في العمل على هذه العلاقة .

تألفت عينة الدراسة من ٣٤٨ عميدا من أصل ٥٧٥ أرســلت إليهم الاســتبانات ، بنسبة إرجاع بلغت ٦٥% . ولتحقيق هدف الدراسة ، استعمـــل الباحث مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي ، ومقياس استطلاع الآراء الشخصية ، كمـــا طــور مقياس الضغــط الخاص بمديري الكليات، وأظهرت النتائج ما يلي :

١- كلما زادت سنوات الخبرة وحجم الكلية ، كانت درجة العميد علــى بعــد الإجــهاد الانفعالي منخفضة .

٢- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ، بين عمر العميد ، وسنوات خبرته من جهـــة ، وبين انخفاض درجته على بعد تبلد المشاعر من جهة أخرى .

٣- كلما كان حجم الكلية التي يشرف عليها العميد كبيرا ، وعدد الطلاب الملتحقين فيــها كبيرا ، كان التوتر منخفضا .

٤- أشارت النتائج إلى أن العمداء الأكثر التزاما بعملهم ، هم أقل تعرضا للاحتـــــراق النفسي من زملائهم الأقل التزاما بالعمل .

٥- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الالتزام بالعمل ، ودرجة الاحتراق النفسي لدى عمداء الكليات ، كما توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التوتر والاحــتراق النفسي .

وأجرى هيرست (Hurst ,1991) دراســة استهدفــت معرفـــة العلاقة بيــن الاحتراق النفسي والمشاركة في اتخاذ القرارات ، وذلك عند أعضاء الهيئات التدريســية في كليات المجتمع في أمريكـــا ، واختـــار الباحث عينة مؤلفة من ٤٦٦ فردا ، وبعــد إرسال الاستبانات لهم، استعاد الباحث ٢٧٥ استبانة منها، بنسبة استجابة بلغت ٥٩ % ،

ولأغراض البحث ، استعمل الباحث مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، وآخر أعد لقياس درجة مشاركة أفراد العينة في عملية اتخاذ القرارات ، وقد أظهرت النتائج ما يلي :

١- توجد درجة عالية من عدم الرضا لدى أعضاء الهيئات التدريسية عن مشاركتهم في اتخاذ القرارات .

٢- يعاني أعضاء الهيئات التدريسية من درجة متوسطة من الاحتراق النفسي.

٣- توجد علاقة دالة إحصائيا بين عدد من المتغيرات ، كساعات العمل الأسبوعية ، وعدد الطلاب ، وبين الاحتراق النفسي .

٤- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة مشاركة المدرس في اتخاذ القرارات ، وبين الاحتراق النفسي ، بحيث يقل هذا الاحتراق كلما زادت المشاركة في اتخاذ القرار.

١- وقام جو نز (Jones , 1991) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين انطباع مساعدي مديري المدارس عن سلوك المدير القيادي ، وبين الرضا الوظيفي لديهم.

واستعمل الباحث مقياس وصف سلوك القائد LBDQ لقياس بعدي النمط القيادي للمدير كما يراها مساعدوه ، ومقياس JDI لقياس مكوني الرضا الوظيفي، وتم تحليل البيانات باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، وتحليل الانحدار المتعدد .

وأشارت النتائج إلى ما يلي :

١- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد الاعتبارية والعمل ، وبين بعد الاعتبارية والإشراف ، وبين بعد التوجه نحو النظام الرسمي والإشراف .

٢- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد التوجه نحو النظام الرسمي والعمل .

٣- بتحليل البيانات باستخدام الانحدار المتعدد ، وجد هناك أثر ذو دلالة بين المتغيرات الديموغرافية على العلاقة بين سلوك القائد والرضا الوظيفي .

٤- يوجد أثر لنمط القيادة الذي يتبعه المدير على رضا العاملين الوظيفي في المدارس الثانوية .

أما بورك وزميلته (Burke & Greenglass , 1993) فقد قاما بدراسة بعنوان ضغوط العمل ،وصراع الدور ، والدعم الاجتماعي ، والاحتراق النفسي لدى

المعلمين ، وهدفت الدراسة إلى فحص أثر ضغط العمل على وجود ظاهرة الاحتراق النفسي عند المعلمين ، تألفت عينة الدراسة من ٨٣٣ فرداً يعملون بالتدريس ، وفي وظائف أخرى ،وتم قياس الاحتراق النفسي باستمارة ماسلاك للاحتراق النفسي ، وبعد إجراء التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مسببات التوتر في العمل (التأهيل غير الملائم، عبء العمل ، التوافق مع أهداف المؤسسة ، الاستقلالية ، نقص الإثارة ، العزلة ، والإدارة والقيادة) والاحتراق النفسي .

٢- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عوامل نقص الإثارة ، وزيادة عبء العمل، وبعد الإجهاد الانفعالي .

٣- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عوامل التأهيل غير الملائم، ومجال الاتصال بالعملاء ، وتبلد المشاعر .

٤- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عوامل نقص الإثارة ،ومجال التعامل مع العملاء ، وبعد نقص الشعور بالإنجاز .

٥- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المقياس الكلية للاحتراق النفسي ، وثلاثة عوامل مجتمعة معاً هي : مجال الاتصال بالعملاء ، ونقص الإثارة ، والتنظيم غير الملائم .

٦- هناك ارتباط ضعيف بين المتغيرات الديموغرافية (الجنس ، المركز الوظيفي ، العمر ، الخبرة ، والحالة الاجتماعية)والاحتراق النفسي .

٧- لا يوجد ارتباط دال بين صراع الدور ، والدعم الاجتماعي (من الرؤساء في العمل الزملاء ، آخرون) وبين الاحتراق النفسي .

أما (الصائغ وحسين ،١٩٩٤) فقد قاما بدراسة أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس ، وولاء المعلم لعمله في المرحلة الأساسية بمدينة الرياض، وعلاقتها ببعض المتغيرات ، واختار الباحثان عينة عشوائية عددها (١٧٧) معلماً جميعهم من الذكور ، وكانت أدوات الدراسة التي تم استعمالها هي : استبانة الأنماط القيادية التربوية ، وتتألف من ٣٦ فقرة تمثل أنماط القيادة الديمقراطية ، والتسلطية ، والتسيبيّه ، بواقع ١٢

١٢ بندا لكل نمط قيادي ، واستبانة ولاء المعلم لمهنته –بعد تعديلها لتلائم أغراض الدراسة – وتتألف من ٢٤ فقرة .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نمط المدير الديمقراطي هو أكثر الأنماط وجودا وممارسة بين مديري المدارس ، يليه النمط التسلطي ، ثم النمط التسيبي، وباستخدام تحليل التباين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة الديمقراطي والنمط التسلطي لصالح النمط الأول ، كما وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين النمط القيادي الديمقراطي والتسيبي،لصالح النمط الديمقراطي ، وفروقا ذات دلالة إحصائية بين النمط التسلطي والتسيبي ، لصالح النمط التسلطي . وكانت مجموعة المديرين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداما لنمط القيادة الديمقراطية دون وجود أثر للمؤهل العلمي ، وبينت النتائج أن ممارسة النمط التسلطي ارتبط بالمديرين ذوي الخبرة القصيرة والمؤهل الجامعي ، وكانت نتائج مقياس ولاء المعلم لعمله ذات درجات عالية .

ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لخبرة المعلم ومؤهله العلمي على مقياس ولاء المعلم لعمله ، وأخيرا أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين ولاء المعلم لعمله ، وممارسة المدير لنمط القيادة الديمقراطي ، وارتباط سالب بين هذا الولاء ونمط القيادة التسلطية ، ونمط القيادة التسيبية .

وفي محاولة للربط بين نمط مدير المدرسة القيادي ، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين قام (المغيدي ، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى إيضاح أهمية أسلوب المدير القيادي ، وبيان أثره على الرضا الوظيفي للمعلم ، وتحديد العوامل التي تؤثر على هذا الرضا ، وذلك بتطبيق نموذج القيادة الموقفية لهرسي وبلانشرد(Hersy & Blanchard) ونظرية العاملين لهرزبورغ (Herzberg) .

وقد شملت عينة الدراسة ٧٩ مديرا ، و٦٥٦ معلما في مختلف مدارس البنين بمحافظة الإحساء التعليمية بالسعودية ، وأظهرت النتائج ما يلي :

١– يمارس المديرون في المرحلة الابتدائية الأسلوب المشارك (عال في المساندة، ومنخفض في التوجيه) وفي المرحلة المتوسطة يمارس المديرون أسلوب التسويق

(عال في المساندة ، عال في التوجيه) وفي المرحلة الثانوية أسلوب الآمر (عـــال في التوجيه، ومنخفض في المساندة).

٢- كان المعلمون في المرحلة الابتدائية أكثر رضا عن بيئة العمل ومحتوى العمل مـــن المعلمين في باقي المراحل .

٣- يوجد تأثير لجميع العوامل المكونة لبيئة العمل في رضا المعلمين ، وقد جاء عـــامل الإدارة في المرتبة الثالثة ضمن تأثيره على رضا المعلمين ، مما يتطلب من المديـــر الحرص على تقديم الدعم اللازم للمعلمين ، ومنحـــهم فرصة المشاركـــة في صنـــع القرار ، مع التركيز على استخدام الأسلوب الديمقراطي ما أمكن .

أما (محمد ، ١٩٩٩) فقد أجرى دراسة تحت عنـــوان الضغـــوط النفسيـــة لـــدى المعلمين ، وحاجاتهم الإرشادية ، هدفت إلى التعرف على طبيعة الضغوط النفسية لـــدى المعلمين والمعلمات ، ومحاولة معرفة حاجاتهم الإرشادية المرتبطـــة بهـــذه الضغـــوط ، وتألفت عينة الدراسة من ١٨٩ معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائـــيا لضمـــان تمثيلـــهم لمجتمع الدراسة ، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس للضغوط النفسية لدى المعلمين ، وبعد اختبار فرضيات الدراسة توصل إلى النتائج الآتية :

١- كانت الضغوط الإدارية لدى المعلمين- كعدم تعاون الإدارة الكـــافي مـــع المعلـــم ، وعدم اهتمام المدير والتقدير غير الكافي ، ومعاملة المعلميـــن بجفـــاء مـــن قبـــل الإداريين ، وممارسة الإدارة ضغوطا مختلفة على المعلمين -هـــي الأكثر تسببا في إحداث التوتر لدى المعلمين ، من بين باقي العوامل الأخرى وهي الضغوط الطلابية ، والضغوط التدريسية ، والضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء .

٢- كان الذكور أكثر شعورا بالضغوط الإدارية من الإناث ، مع بقاء هذا العـــامل الأول بالنسبة للجنسين .

٣- أوصت الدراسة بضرورة تبني الاتجاه الحديث في الإدارة التربوية الذي يهتم بجعلها إدارة أهداف ، وليست جهة رقابية ، بقدر مـــا هـــي مسؤولـــة عـــن تهيئة أفضـــل الظروف،وسد الثغرة الموجودة بين الإدارة والمعلم .

ولتحديد المشكلات التي يعتقد المعلمون أنهم يعانون منها ، قـــام (ســورطي ، ٢٠٠٠) بدراسة تهدف إلى التعرف على أهم المشكلات التي يرى المعلمــون العمـــانيون أنـــها تواجههم ، وتألفت عينة الدراسة من ١٨٠ معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشـوائية البسيطة ، وأشارت النتائج إلى ما يلي : كانت المشكلات الإدارية هي أهم ما يعاني منها المعلمون في عمان ، بعد المشكلات الطلابية ، وقد تم تصنيف هذه المشكلات ضمـــن المشاكل الكبيرة ، وقد شملت المشاكل الإدارية : ضعف تعاون مديري المـدارس مــع المعلمين ، وقلة مساهمة الإدارة في حل مشاكل المعلمين وتشدد الإدارة في التعامـل مـع المعلمين ، بالإضافة إلى تكليف المدرس بمهام إدارية خارج نطاق عمله التدريسي ، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ،أوصى الباحث بضرورة إقامة نـدوات ودورات لمديري المدارس تركز على اللامركزية الإدارية ، وتعليم فن الاتصال لإقنـــاع المديرين بأهمية العلاقة التفاعلية مع المعلمين ، وأهمية مشاركة المعلم في اتخاذ القرارات المهنيـة التي تقع ضمن اهتماماته التعليمية .

ولتحديد أساليب مواجهة الاحتراق النفسي التي يركز عليها المعلمون ، قام شـــان وهيو (Chan&Hui , 1995) بدراسة هدفت إلى تحديـــد أبعـــاد الاحـتراق النفســي للمعلمين في هونج كونج ، ومدى علاقة هذه الأبعاد مـــع اســتراتيجيات التحمــل التــي يستعملها هؤلاء المعلمون ، وقد تألفت العينة من ٤١٥ معلمـــا ومعلمـــة يعملـــون فـــي المدارس الثانوية في هونج كونج منهم ١٨٠ ذكور ، ٢٢٩ إنـــاث ،و ٦ غـــير محـــددي الجنس ، وتراوح مدى العمر لأفراد العينة بين ٢١ إلى ٦١ سنة.

وقد استعمل الباحثان مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي بعد تعديله ليلائـــم البيئـــة الصينية بعد التأكد من إجراءات الصدق والثبات ، واستمارة أســـاليب التحمـــل WCQ المعدلة للبيئة الصينية, وأظهرت النتائج ما يلي :

١- كان الشعور بالإجهاد هو الأكثر تكرارا بين المعلمين ، وكان تبلد المشاعر هو الأقل حدوثا، وبمقارنة النتائج مع نتائج عينة ماسلاك الأمريكية ، أظهر المعلمـــون فـــي هونج كونج مستوى متوسطا من الإجهاد الانفعالي ومستوى متدن من تبلد المشـــاعر لكن مع إظهار مستوى أعلى من نقص الشعور بالإنجاز .

٢- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعود للجنس ، حيث أظهر المعلمون من الذكور درجات أعلى على بعد تبلد المشاعر أكثر من المعلمات الإناث.

٣- بالنسبة للاستراتيجيات التحمل ، أظهر المعلمون الذكور ميلا أكثر لإظهار المشاعر من المعلمات الإناث ، بينما أظهرت المعلمات الإناث ميلا أكثر إلى الحصول على الدعم والمؤازرة كوسيلة لتحمل مشاعر الاحتراق النفسي .

أما المعلمون الموجهون Guidance teachers فقد استعملوا أسلوب الدعم وطلب المؤازرة بغض النظر عن الجنس .

٤- بالرغم من كثرة الواجبات الملقاة على عاتق المدرسين الموجهين ، لم يسجلوا درجات أعلى من الاحتراق النفسي ، بل وجد العكس ، كان لديهم درجة أعلى من الإحساس بالإنجاز الشخصي ، والقدرة على العمل بفاعلية مع الطلاب.

٥- لم توجد فروق بين المعلمين الموجهين ، وغيرهم على بعد نقص الشعور بالإنجاز حيث سجلت كلتا الفئتين درجات متدنية على هذا البعد .

٦- أوجدت النتائج أن المدرسين الذين يستعملون أسلوب التجنب والهروب كاستراتيجية لتحمل التوتر ، كانوا هم الأكثر تعرضا للاحتراق النفسي ، وأن نمط الشخصية يعمل كمتغير وسيط بين إحساس المعلم بالاحتراق النفسي ، واختياره استراتيجية التحمل الملاءمة .

مما سبق يتضح أن للنمط القيادي أثر على متغيرات الرضا الوظيفي والروح المعنوية، وولاء المعلم لعمله، وان نمط المدير المتجه نحو الأفراد أو الديمقراطي يزيد من الشعور بالأمن وارتفاع الروح المعنوية لدى المعلمين، كذلك يتبين ان هناك علاقة بين زيادة التوتر وحدوث ظاهرة الاحتراق النفسي، كما وجدان الرضا الوظيفي لدى المعلمين يرتفع إذا كانت درجة المدير عالية على بعد الاعتبارية، وأن المدير الاعتباري الذي يشرك المعلمين في صنع القرار يساهم في ارتفاع الروح المعنوية لدى المعلمين وهذه المشاركة تعمل على تقليل الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

ثانيا : الدراسات المتعلقة بالنمط القيادي وعلاقته بالاحتراق النفسي

قام (عسكر وزملاؤه ، ١٩٨٦) بدراسة تحاول الوقوف على مدى تواجد ظاهرة الاحتراق النفسي لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، وهل تشكل علاقة المعلم بالإدارة أحد المتغيرات التي تؤدي إلى وجود الاحتراق النفسي له ، وقد اختار الباحثون عينة طبقية عشوائية عددها ١٨٣ معلما ومعلمة ، تم اختيارهم من مختلف مناطق الكويت التعليمية ، ولتحقيق أهداف الدراسة ، قام الباحثون بتصميم استبانة قياس الضغوط النفسية في مهنة التدريس ، تتضمن سبعة مجالات هي : سلوك التلاميذ ، وعلاقة المعلمين بعضهم بالبعض الآخر ، وعلاقة المعلمين بالإدارة ، وعلاقة المعلمين بالموجه الفني ، وتقدير مهنة التدريس ، والصراعات الذاتية والأغراض النفس – جسمية للضغوط .

وفيما يختص بعلاقة المعلم مع الإدارة ، أوجدت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) ، وأن متوسطات الضغوط لدى المعلمين الكويتيين كانت تفوق متوسطات المعلمين غير الكويتيين في مجال الضغوط الناجمة عن العلاقة مع الإدارة ، كما وجد أن المعلمين الذكور من الكويتيين كانوا أكثر تعرضا للاحتراق النفسي بسبب ضغوط العمل المتعلقة بالعلاقة مع الإدارة المدرسية أكثر من غيرهم من مجموعات الدراسة .

وأجرت جاكسون وزملاؤها (Jackson etal.,1986) دراسة هدفت إلى تحديد بعض الأسباب والمؤثرات المرتبطة بالاحتراق النفسي عند المعلمين ، واختار الباحثون عينة من المدرسين ممثلة لمجتمع الدراسة في ولاية نيوهامبشاير الأمريكية ، وبعد إجراء التحليل الإحصائي ، أظهرت النتائج أن المدرسين ، بدلا من تفكيرهم بترك مهنة التدريس ، كانوا يرغبون بالتوجه نحو أعمال تتعلق بالإدارة المدرسية التي سجل العاملون فيها مستويات أقل من المدرسين على درجات الاحتراق النفسي ، كما أوجدت النتائج أن الإجهاد الانفعالي هو سبب أساسي للاحتراق النفسي ، وأن صراع الدور Role Conflict يلعب دورا رئيسيا في وجود الإجهاد الانفعالي، ووجدت النتائج أن المدرسين أظهروا تبلدا في المشاعر فقط حين شعروا بنقص الدعم من قبل المديرين

العاملين معهم ، وأن المدرسين العاملين في المدارس التي يبدي فيها المدير دعما إيجابيا للمعلم ، قد أظهروا درجات أعلى على بعد الشعور بالإنجاز .

وأجرى آدمز (Adams ,1988) دراسة بعنوان السلوك القيادي لمديري المدارس وتأثيره على الاحتراق النفسي للمعلم ، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر السلوك القيادي للمدير في الاحتراق النفسي للمعلم ، وقد أشارت النتائج إلى أن تفهم المعلمين وإدراكهم لنمط قيادة المدير ، قد ساهم في تدني مستويات الاحتراق النفسي لديهم ، كما وجدت النتائج أن درجات الاحتراق النفسي تقل لدى المعلمين في الحالات التالية : المعلمات الإناث ، في المدارس الابتدائية ، حين يعمل المعلم في صفوف منضبطة ، المعلمون الذين يمارسون نشاطات لا منهجية ، كما وجد أن درجات الاحتراق النفسي تقل عند المعلمين حين يضع المديرون خططا لنشاطات مدرسية بصورة تقلل من الإجهاد والعناء عند المعلمين .

وأجرت دالماو (Dalmau ,1989) دراسة استهدفت الكشف عن وجود أثر للسلوك القيادي لمديري المدارس في الاحتراق النفسي عند المعلمين ، ورضاهم عن المهنة ومستوى أدائهم، واختارت الباحثة عينة عشوائية من مجتمع المعلمين في مدارس مدينة هيوستن الأمريكية في صيف عام ١٩٨٧ ، واستخدمت مقياس وصف سلوك القائد LBDQ لتحديد نمط المدير القيادي ببعديه التوجه نحو النظام الرسمي ، والاعتباري .

وبعد إجراء التحليل العاملي ، تم وضع ثلاثة أنماط للقيادة هي : التسلطي ، والتسيبي ،والمفوض ، وأظهرت النتائج ما يلي :

١- أظهر المعلمون الذين عبروا عن درجة عالية من الرضا الوظيفي احتراقا نفسيا يعود لأسلوب المدير القيادي الذي يمارس النمط الحاذق (وهو النمط التسلطي) .
٢- لا يوجد أثر لنمط المدير المفوض على أداء المعلم مباشرة داخل غرفة الصف.
٣- كانت درجات الاحتراق النفسي العالية عند المعلمين الذين سجلوا درجات منخفضة من الرضا الوظيفي ، مرتبطة بنمط المدير الحاذق (التسلطي) .

وقام وان (Wan , 1991) بدراسة عن احتراق المعلم النفسي وعلاقته بالتوتر ، ونمط الشخصية والدعم الاجتماعي ، واستخدم الباحث مقياس ماسلاك لقياس أبعاد

الاحتراق النفسي الثلاثة : الإجهاد الانفعالي ، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز ، بالإضافة إلى قياس بعض العوامل الأخرى، كالحالة الاجتماعية للمعلم ، وعدد سنوات الخبرة ، والمستوى التعليمي .

وأوجدت نتائج الدراسة أن المدرسين غير المتزوجين ، والذين يحملون شهادة بكالوريوس فما فوق ، مع عدد قليل من سنوات الخبرة ، هم الذين سجلوا درجات أعلى على مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي ، كما وجدت النتائج أن المدرسين الذين يعانون من درجات عالية من التوتر النفسي ، ونقصا في الدعم الاجتماعي ، قد سجلوا درجات أعلى في الاحتراق النفسي ، بينما كان المدرسون من نمط الشخصية A أكثر مقاومة لآثار التوتر الضارة ، وبالتالي حصلوا على درجات أقل على مقياس الاحتراق النفسي .

وفي محاولة لتحديد العوامل المدرسية التي تسبب احتراق المعلم النفسي ، أجرى فردمان (Friedman , 1991) دراسة تضمنت تحديد العوامل التنظيمية داخل المدرسة والتي يمكن أن تسبب احتراق المعلم النفسي . تكونت العينة من ١٥٩٧ معلما ومعلمة في ٧٨ مدرسة منهم ١٤٨٥ إناث ، و ١١٢ ذكور ، وقد تم إجراء الدراسة على مرحلتين .

وبعد إجراء التحليل الإحصائي للبيانات أظهرت النتائج ما يلي :

١. لم تختلف أساليب التدريس وإجراءات التنظيم بين نوعي المدارس .
٢. كانت البيئة الإدارية في مدارس الاحتراق النفسي العالي ، ذات تنظيم هرمي واضح ومحدد ، ولم يشارك المعلمون في اتخاذ القرارات كما كانت الصلاحيات محددة سلفا لكل العاملين فيها ، ولم يشارك المعلمون في الإدارة المدرسية ، وباختصار كانت المدارس التي تسبب احتراقا نفسيا للمعلمين فيها يديرها مدير يتصف بالنمط المتسلط.
٣. أما المدارس التي تم تصنيفها بأنها تسبب احتراقا نفسيا متدنيا للمدرسين العاملين فيها ، فكان التنظيم الإداري لها يبتعد عن الهرمية ، وغير محدد بصورة قاطعة ، بل يحتوي على درجة من المرونة ، كما شارك المعلمون نسبيا باتخاذ القرارات الإدارية ، أي اتجاه هذه المدارس نوعا ما نحو النمط الديمقراطي .

وبهدف معرفة العلاقة بين النمط القيادي والاحتراق النفسي لدى رؤساء الجامعات وكليات المجتمع، قام غوبنيش (Gubanich , 1992) بدراسة في سبع ولايات في شمال غرب أمريكا ، ووزع الباحث استمارة ماسلاك للاحتراق النفسي ، ومقياس الفعالية القيادية والتكيف الذاتي، على عينة قوامها ١٣٤ رئيس جامعة وكلية مجتمع، وأشارت النتائج إلى ما يلي :

١. صنف الرؤساء أنفسهم ضمن نمطين للقيادة هما: النمط القيادي المقنع والنمط القيادي المشارك ، بالرغم من وجود نمطين آخرين هما: النمط القيادي الآمر والنمط القيادي المفوض .
٢. أظهر معظم الأفراد الذين شملتهم الدراسة مستوى متدن من الاحتراق النفسي على أبعاد المقياس الثلاثة (الإجهاد الانفعالي ، تبلد المشاعر ،و ونقص الشعور بالإنجاز)
٣. أظهر الرؤساء من ذوي النمط القيادي المقنع مستويات أعلى من الاحتراق النفسي من نظرائهم الرؤساء ذوي النمط القيادي المشارك.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمط القيادة الذي تبعه الرئيس تبعا لمتغيرات العمر، وعدد سنوات الخبرة ، والمستوى الصحي للرئيس ، وحجم المؤسسة التي يعمل بها ، ومؤهله العلمي .
٥. أظهر الرؤساء احتراقا نفسيا أقل على بعد تبلد المشاعر ، إذا كان الرئيس كبيرا في العمر .
٦. كان مستوى الاحتراق النفسي لدى الرؤساء في المؤسسات الكبيرة على بعد الإجهاد الانفعالي ، أقل منه لدى نظرائهم في المؤسسات الصغيرة .
٧. كان للتدريب أثر كبير في تدني مستوى الاحتراق النفسي حيث ظهر مستوى احتراق نفسي متدن جدا على بعد الإجهاد الانفعالي لدى الرؤساء الذين تلقوا تدريبا كبيرا .

وللكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن، أجرى (الطحاينة ، ١٩٩٣) دراسة بعنوان مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات وقد اختار الباحث عينة عشوائية

مكونة من ٤٤٠ معلما ومعلمة يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ ١٧٠٦ معلما ومعلمة . وقد أظهرت النتائج أن متوسطات درجات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن كانت متوسطة ، أما بالنسبة لمتغير السلوك القيادي للمديرين وأثره في احتراق المعلم النفسي ، فقد وجد أنه كلما كان سلوك المديرين مرتفعا على بعدي المبادأة والاعتبارية ، كان المعلمون أقل احتراقا نفسيا ، من الذين يعملون مع مديرين يتمثل سلوكهم الإداري بالانخفاض في بعدي المبادأة والاعتبارية .

وفي دراسة لتحديد درجة الارتباط بين الاحتراق النفسي والتوتر والدعم الاجتماعي، قامت غرينغلاس وزملاءها (Greenglass etal. , 1994) بدراسة لتقويم العوامل المرتبطة بالاحتراق النفسي لدى المعلمين عبر الزمن وقد اشتملت على مصادر التوتر المرتبطة بالتدريس ، وافترضت الدراسة أن الاحتراق النفسي إجراء يتطور عبر الزمن ، لذلك فإنه من المتوقع أن زيادة الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه المعلم في فترة زمنية سوف يرتبط عكسيا مع مستوى الاحتراق النفسي ، ويأتي هذا الدعم من مدير المدرسة ، وزملاء العمل ، والأصدقاء وأفراد العائلة .

تألفت عينة الدراسة من ٣٦١معلما ومعلمة ، منهم ١٨٢ ذكورا و ١٧٩ إناثا تم اختيارهم من مدارس إحدى المدن الكندية الكبرى ، وتمت الدراسة على مرحلتين تفصل بينهما سنة، وتوصلت إلى النتائج التالية :

١. يعمل الدعم الاجتماعي كعامل واقي من الاحتراق النفسي (Buffer) ، ويعتمد مستوى التوتر والاحتراق النفسي على نوع هذا الدعم الذي يتلقاه المعلم .
٢. وجد ارتباط موجب بين مصادر التوتر المرتبطة بالتدريس وبين الاحتراق النفسي، كما وجد أن هناك ارتباطا سالبا ذو دلالة إحصائية بين دعم مدير المدرسة، وزملاء العمل وبين مصادر التوتر المرتبطة بالتدريس .
٣. ارتبط المستوى المنخفض من الدعم الاجتماعي عموما بمستوى عال من الاحتراق النفسي .

٤٠ أوجدت النتائج ارتباطا سالبا ذو دلالة إحصائية بين درجة الاحتراق النفسي الكلية ودعم مدير المدرسة بالنسبة للجنسين، بينما ارتبط دعم الزملاء سلبيا مع درجة الاحتراق النفسي الكلية لدى الذكور فقط .

٥٠ يوجد ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي الآتي من الأصدقاء وأفراد العائلة ، والاحتراق النفسي.

باستعراض الدراسات السابقة يتبين أهمية العوامل التنظيمية والوظيفية داخل المدرسة على الاحتراق النفسي لدى المعلمين، حيث وجد ان الإدارة المدرسية ذات اثر على احتراق المعلم النفسي، حيث يزداد الاحتراق النفسي لدى المعلمين إذا كان نمط الإداره تسلطيا أو متجها نحو الاهتمام بالعمل، كما وجد ان الدعم الاجتماعي الآتي من مصادر مختلفة وبالذات من الإداره المدرسية والمدير يعمل على خفض التوتر والاحتراق النفسي لدى المعلمين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة ، والعينة ، وأدوات القياس المستخدمة فيـــها ، والإجراءات التي اتبعت للتأكد من صدق الأدوات وثباتها ، كــذلك إجــراءات تطبيـــق الدراسة ، بالإضافة إلى الطرق الإحصائية التي استخدمت في معالجة بيانات الــدراسة .

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية الأكاديمية العــاملين في مدارس الحكومة التابعة لمحافظة الكرك للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م ، والبالــــغ عددهم (٩٨٥) معلما ومعلمة موزعين على (٧١) مدرسة ثانوية في ثلاث مديريات هـي: مديرية لواء المزار الجنوبي ، مديرية لواء القصر ، ومديرية لواء قصبة الكرك ، وبلـــغ عدد الذكور ٤٥٣ معلما ، وعدد الإناث ٥٣٢ معلمة ، وذلك حســب إحصائيــات قســم التخطيط في مديريات التعليم لمحافظة الكرك للعام ٢٠٠١م .

والجدول التالي يوضح أفراد المجتمع موزعين حسب المديرية والجنس

جدول رقم (٢)

أفراد المجتمع موزعين حسب المديرية والجنس

الجنس / المديرية	الذكور	الإناث	المجموع
المزار الجنوبي	١٤٦	١٦٠	٣٠٦
القصر	١٠٤	١٤٨	٢٥٢
قصبة الكرك	٢٠٣	٢٢٤	٤٢٧
المجموع	٤٥٣	٥٣٢	٩٨٥

عينــــة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الأولية من ٣٢٩ معلماً ومعلمة من المديريات التعليمية الثلاث فــي محافظة الكرك بنسبة ٣٣ % من أفراد المجتمع الأصلي، وقد تــم اختيــارهم بالطريقــة العشوائية الطبقية العنقودية على مستوى حجم المدرسة والجنس، حيث تم تقســيم حجـم المدرسة في كل مديرية إلى قسمين : مدرسة ذات حجم كبــير ، ومدرســة ذات حجـم صغير ، بواسطة إيجاد الوسيط الحسابي (Median) لعدد المعلمين والمعلمات في كــل مديرية ، وتم اعتبار المدارس التي ازداد عدد معلميها عن قيمة الوسيط الحســابي أنــها مدارس ذات حجم كبير ، أما تلك التي كان عدد معلميها أقل أو يساوي الوسيط ، فقد تــم اعتبارها مدارس ذات حجم صغير ، بعد ذلك جرى توزيع المدارس حسب متغير الجنـس ، وتم اختيار العينة بالصورة العشوائية البسيطة من كل مديرية كل علــى حــدة مــرة بالنسبة لمدارس الذكور ، ومرة لمدارس الإناث لضمان تمثيل العينة للمجتمــع الأصلــي للدراسة

ولدى تطبيق الدراسة تم استرجاع (٣١٠) استبانات، وحذف (٥) استبانات كــانت غـير صالحة للتحليل الإحصائي، وبالتالي كانت نسبة الذيــن اشــتركوا فــي هــذه الدراســة ٩٣%من العينة الأصلية ، و٣١% تقريباً من مجتمع الدراسة؛ أي أن العينة أشتملت علــى ٣٠٥ فردا ، منهم ١٤٢ ذكوراً و ١٦٣ إناثاً .

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة موزعين حسب المديرية والجنس

جدول رقم (٣)

أفراد العينة موزعين حسب المديرية والجنس

الجنس / المديرية	الذكور	الإناث	المجموع
المزار الجنوبي	٤٥	٦٩	١١٤
القصر	٢٩	٥٣	٨٢
قصبة الكرك	٦٨	٤١	١٠٩
المجموع	١٤٢	١٦٣	٣٠٥

أدوات الدراسة

تم استخدام أداتين لغايات هذه الدراسة هما :

١. مقياس وصف السلوك القيادي للمدير

Leader Behavior Description Questionnaire والذي استخدم لقياس النمط الإداري الذي يتميز به مدير المدرسة .

٢. مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي

Maslach Burnout Inventory, 1996 – Educator Survey والذي استخدم لقياس درجة الاحتراق النفسي عند المعلمين والمعلمات .

أولا : مقياس وصف السلوك القيادي للمدير L.B.D.Q.

وقام هالبن Halpin بتطويره عام (١٩٦٦) ، وقدر ثباته بواسطة معامل الارتباط النصفي(٨٢, ٠)لبعد الاهتمام بالأفراد (الاعتبارية) و (٨٣, ٠) لبعد الاهتمام بالنظام الرسمي ، كما قام فؤاد قلاوة بتعريب المقياس ، وتم استخدامه في صورته المعدلة للبيئة العربية من قبل إميل شنودة ، وقد بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بواسطة معامل ارتباط بيرسون (٧٨, ٠) لمجموعة المعلمين ، و (٨٨, ٠) لمجموعة المديرين.

وقد بنيت فقرات هذا المقياس على شكل عبارات يسأل فيها المعلم عن رأيه في أسلوب إدارة المدير ، ويتألف من تسع وثلاثين فقرة ، منها خمس عشرة فقرة تقيس بعد التوجه نحو الأفراد (الاعتبارية) ، وخمس عشرة فقرة تقيس بعد التوجه نحو النظام الرسمي ، أما الفقرات التسع الباقية ، فهي فقرات مكررة قصد منها أن تكون أسئلة استكشافية .

ويتكون المقياس من درجتين ، درجة يتم فيها قياس مراعاة المدير لشعور المعلمين واهتمامه بهم ، ويسمي بعد التوجه نحو الأفراد (الاعتبارية) ، ودرجة يتم بها قياس مدى اهتمام المدير بالعمل والإنتاج ، ويسمى بعد التوجه نحو النظام الرسمي، وقد تم تدريج هذا المقياس إلى خمس درجات بمدى يتراوح بين صفر إلى أربع درجات كما يلي :

الإجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا يحدث
الدرجة	٤	٣	٢	١	صفر

أما الفقرات السلبية في هذا المقياس وهي الفقرات رقم ١٢،١٨،٢٠ ، فقد تم عكس الدرجات فيها لتصبح كما يلي :

الإجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا يحدث
الدرجة	صفر	١	٢	٣	٤

ولكل بعد من بعدي مقياس السلوك القيادي درجة واحدة تم الحصول عليها من مجموع درجات خمس عشرة فقرة لكل بعد ، ويكون مدى الدرجات على كل بعد من بعدي المقياس يتراوح بين(صفر و ٦٠) درجة ، وبعد إعطاء كل فقرة درجة خاصة بها ثم جمع هذه الدرجات واستخراج المتوسط الحسابي الذي يمثل درجة كل بعد من بعدي المقياس .

أما الفقرات التي تمثل كل بعد من أبعاد المقياس ، فهي على النحو الآتي :

- الفقرات التي تمثل بعد التوجه نحو الأفراد (الاعتبارية) ،وهي الفقرات :
١،٣،٦،٨،١٢،١٣،١٨،٢٠،٢١،٢٣،٢٦،٢٨،٣١،٣٣،٣٧ .
- الفقرات التي تمثل بعد التوجه نحو النظام الرسمي ، وهي الفقرات :
٢،٤،٧،٩،١١،١٤،١٦،١٧،٢٢،٢٤،٢٧،٢٩،٣٢،٣٤،٣٨ .

وبذلك تكون الفقرات الكاشفة هي :

٥، ١٠ ،١٥ ،١٩، ٢٥، ٣٠ ،٣٥، ٣٦، ٣٩ .

صدق المقياس وثباته

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق عرضه على لجنة من المحكمين في جامعة مؤتة (الملحق ١) للأخذ بآرائهم ، وملاحظاتهم في ضوء استجابتهم لفقرات استبانة التحكيم ، حيث تم استبقاء الفقرات التي أجمع ٨٠% من المحكمين فأكثر على ملاءمتها ، وتم تعديل كل فقرة أجمع ٢٠ % من المحكمين على ضرورة تعديلها ، ولم يتم حذف أي فقرة ، واقتصر التعديل على الصياغة اللغوية.

وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة ، بلـــغ عددهــا (٦٠) معلماً ومعلمة ، وتم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق استخراج معاملات الاتســاق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس ، وللمقياس ككل ، باستخدام معادلة كرونبـــاخ ألفــا ، والجدول التالي يبين قيم الثبات لأبعاد المقياس .

جدول رقم (٤)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس وصف سلوك القائد باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

البعد	الاتساق الداخلي
التوجه نحو الأفراد	٠, ٦١
التوجه نحو النظام الرسمي	٠, ٦٦
المقياس ككل	٠, ٨١

ولدى تطبيق الدراسة ، تم أيضا حساب معاملات الاتساق الداخلـــي باســتخدام معادلــة كرونباخ ألفا لعينة الدراسة ككل ، ولكل بعد على حدة ، والجدول التـــالي يوضـــح هــذه المعاملات:

جدول رقم (٥)

معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ

ألفا لمقياس وصف سلوك القائد لعينة الدراسة .

البعد	الاتساق الداخلي
التوجه نحو الأفراد	٠،٩٣
التوجه نحو النظام الرسمي	٠،٨٤
المقياس ككل	٠،٩٥

من هذا الجدول نلاحظ أثر ازدياد حجم العينة علـــى ارتفـــاع معـــاملات الثبـــات المحسوبة وهذه النسب تعد مقبولة لأغراض الدراسة .

تصحيح مقياس وصف السلوك القيادي للمدير (L.B.D.Q)

يصحح المقياس حسب التدريج الخماسي،بأن يحسب لكل معلم درجتان فرعيتان على المقياس ، بواقع درجة لكل بعد؛ واحدة تمثل بعد التوجه نحو الأفراد (الاعتبارية) ، والأخرى تمثل التوجه نحو النظام الرسمي ، وقد تم تقسيم كل بعد من بعدي المقياس إلى مستويين (عال ، ومنخفض) حسب قيمة الوسيط الحسابي (Median) لكل بعد ، واعتبرت درجة المدير عالية على كل بعد ، إذا كانت أكبر من قيمة الوسيط ، أما إذا كانت درجة المدير أقل أو تساوي الوسيط ، فقد اعتبرت درجته منخفضة .

والجدول التالي يوضح المستويات التي يمكن أن يأخذها المدير على كل بعد :

جدول رقم (٦)

المستويات المختلفة التي يمكن أن يأخذها المدير على كل بعد من أبعاد مقياس وصف سلوك القائد:

المستوى / البعد	منخفض	عالي
التوجه نحو الأفراد	٠ - ٤٢	٤٣فما فوق
التوجه نحو النظام الرسمي	٠ - ٤٤	٤٥فما فوق

ثانيا : مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي

(Maslach Burnout Inventory , 1996 – E.S.) والذي استخدم لقياس درجة الاحتراق النفسي عند المعلمين والمعلمات ، وتم تطوير هذا المقياس من قبل ماسلاك وجاكسون وليتر عام ١٩٩٦ ، والذي يتكون من (٢٢) فقرة تقيس أعراض الاحتراق النفسي، وتصنفها ضمن ثلاثة أبعاد هي : الإجهاد الانفعالي Emotional exhaustion وتبلد المشاعر Depersonalization ، ونقص الشعور بالإنجاز Lack of Personal accomplishment وتحدد استجابة المعلم على فقرات هذا المقياس درجة تكرار شعوره بمضمون الفقرات بتدريج من(صفر إلى ٦) .

وهذا المقياس يختلف عن المقياس القديم لماسلاك (١٩٨١) والذي عرّبه دواني والكيلاني ، وعليان (١٩٨٩) بأن المقياس القديم يسجل لكل مفحوص استجابتين على كل فقرة؛ واحدة لتكرار الشعور ، والأخرى لشدة الشعور بمضمون الفقرة ، بينما يقتصر المقياس الجديد (١٩٩٦) على قياس درجة تكرار الشعور (Maslach , etal., 1996) وذلك لان نتائج الدراسات أثبتت وجود ارتباط بين تكرار الشعور وشدّة الشعور بمضمون الفقرات في المقياس.

وقد بنيت فقرات هذا المقياس على شكل عبارات يطلب من المعلم الاستجابة لها، ويتألف من ٢٢ فقرة ، منها ٩ فقرات تقيس بعد الإجهاد الانفعالي، و ٥ فقرات تقيس بعد تبلد المشاعر , و٨ فقرات تقيس بعد نقص الشعور بالإنجاز.

وقد تم تدريج المقياس ليدل على تكرار الشعور حسب مقياس ليكرت إلى سبع درجات بمدى يتراوح من (صفر إلى ٦) درجات كما يلي :

الإجابة	لا يحدث نهائياً	يتكرر مرات قليلة في السنة	يتكرر مرة في الشهر	يتكرر مرات قليلة في الشهر	يتكرر مرة في الأسبوع	يتكرر مرات قليلة في الأسبوع	يتكرر كل يوم
الدرجة	صفر	١	٢	٣	٤	٥	٦

ويحصل المعلم على درجة واحدة لكل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة ، يتم الحصول عليها من مجموع درجات ٩ فقرات لبعد الإجهاد الانفعالي و٥ فقرات لبعد تبلد المشاعر ، و٨ فقرات لبعد نقص الشعور بالإنجاز بمدى يتراوح من (صفر إلى ٥٤)لبعد الإجهاد الانفعالي ، ومن (صفر إلى٣٠) درجة لبعد تبلد المشاعر ، ومن (صفر إلى٤٨)درجة لبعد نقص الشعور بالإنجاز.

صدق المقياس وثباته

تم التحقق من صدق المقياس ، عن طريق عرضه على لجنة من المحكمين في جامعة مؤتة للأخذ بآرائهم في ضوء استجابتهم لفقرات استبانه التحكيم ، حيث تم استبقاء

الفقرات التي اجمع ٨٠%من المحكمين أو اكثر على ملاءمتها، وتم تعديل كل فقرة أجمع ٢٠ % من المحكمين على ضرورة تعديلها، وقد جاءت جميع فقرات المقياس ملائمة إلا أنه تم الأخذ بآراء المحكمين من حيث تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات .

ثم تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة بلغ عددها ٦٠ معلما ومعلمة ، وتم حساب معامل الثبات عن طريق استخراج معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد ، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة:

جدول رقم(٧)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

البعد	الاتساق الداخلي
الإجهاد الانفعالي	٠, ٩٢
تبلد المشاعر	٠ ,٦٠
نقص الشعور بالإنجاز	٠ ,٨١

وبعد جمع البيانات تم حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لعينة الدراسة ككل ، ولكل بعد من أبعاد المقياس كل على حدة ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول رقم (٨)

معاملات الاتساق الداخلي لعينة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لمقياس الاحتراق النفسي

البعد	الاتساق الداخلي
الإجهاد الانفعالي	٠،٨٨
تبلد المشاعر	٠،٧٦
نقص الشعور بالإنجاز	٠،٨٤

من الجدول السابق نلاحظ ارتفاع معاملات الثبات المحسوبة إلا في بعد الإجهاد الانفعالي ، وهذه النسب تعد مقبولة لأغراض الدراسة .

تصحيح المقياس

يصحح المقياس حسب التدريج الذي وضعته ما سلاك وجاكسون وليتر عام ١٩٩٦ بأن يحسب لكل معلم ثلاث درجات فرعية على المقياس ، واحدة لكل بعد، تمثل تكرار الشعور بمضمون الفقرة .والجدول التالي يوضح الحدود الدنيا والعليا لمقياس ماسلاك للاحتراق النفسي(Maslach etal., 1996)

الجدول رقم (٩)

الحدود الدنيا والعليا للدرجات التي يمكن للمفحوص أخذها والتي تحدد المستويات المختلفة لتكرار الشعور بكل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي .

البعد	التكرار		
	متدن	متوسط	عال
الإجهاد الانفعالي	٠-١٦	١٧-٢٦	٢٧ فأكثر
تبلد المشاعر	٠-٨	٩-١٣	١٤ فأكثر
نقص الشعور بالإنجاز	٣٧فأكثر	٣٦-٣١	٠-٣٠

مع ملاحظة أن الأبعاد الثلاثة للمقياس مستقلة عن بعضها البعض، لذلك يحسب لكل معلم ثلاث درجات فرعية ، كل واحدة تمثل بعدا من أبعاد المقياس الثلاثة ، ولا يمكن أن تجمع هذه الدرجات معا لإعطاء درجة كلية للمقياس .

وقد تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الفرعية لمقياس الاحتراق النفسي كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاحتراق النفسي

البعد	الإجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر
تبلد المشاعر	٠،٦٩**	-
نقص الشعور بالإنجاز	-٠،٢٦**	-٠،٣٩**

**معامل الارتباط دال عند مستوى(α=٠،٠١)

ومن الجدير بالذكر ، أن حصول المعلم على درجة عالية على بعدي الإجهاد الانفعالي ، وتبلد المشاعر يعني وجود احتراق نفسي عال عند المعلم ، أما ارتفاع درجة المعلم على بعد نقص الشعور بالإنجاز فيعني تدني مستوى الاحتراق النفسي ، وبالتالي، فإن المعلم الذي يعاني احتراقا نفسيا يحصل على درجات عالية على بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ، ودرجة منخفضة على بعد نقص الشعور بالإنجاز .

متغيرات الدراسة

أولا : المتغيرات المستقلة : اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات المستقلة التالية:

١٠ **الجنس**، له مستويان: (ذكر – أنثى)

٢٠ **النمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة**، وله بعدان :

أ٠ بعد التوجه نحو الأفراد (الاعتبارية) ، وله مستويان: (عال – ومنخفض)

ب٠ بعد التوجه نحو النظام الرسمي ، وله مستويان: (عال– ومنخفض) .

ثانيا : المتغيرات التابعة

المتغير التابع في هذه الدراسة هو : درجات المعلمين على أبعاد مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي ، وهذه الأبعاد هي :

١٠ الإجهاد الانفعالي

٢٠تبلد المشاعر

٣٠ نقص الشعور بالإنجاز

المعالجة الإحصائية

لقياس درجة الاحتراق النفسي لـــدي المعلميـــن تـــم اســـتخراج الأوســـاط الحســـابية ، والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس ماسلاك للاحـــتراق النفســـي بأبعاده الثلاثة ، ولمقارنة درجة الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ومعلمـات محافظة الكرك ، بالعينة الأصلية التي طبقت ماسلاك وزملاؤها عليـــها المقيـاس ، تـــم حساب اختبارت (t – test) . ولمعرفة هل تختلف درجات المعلمين على مقياس ماســلاك للاحتراق النفسي باختلاف مستويات بعدي نمط القيادة للمدير والجنس ، فقد تم اســـتخدام تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات(2×2×2 – MANOVA).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة كما وردت حسب ترتيب الأسئلة والفرضيات .

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

كان السؤال الأول في هذه الدراسة هو " ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك ؟ ".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي ، تبلد المشاعر ، ونقص الشعور بالإنجاز) . والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي

البعد	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإجهاد الانفعالي	٩	٢٩،٠٤	١٤،٧٣
تبلد المشاعر	٥	٨،٢٢	٧،٧٩
نقص الشعور بالإنجاز	٨	٣٢،٦٢	١٠،٧٨

من الجدول السابق وبمقارنة هذه النتائج مع الجدول رقم (٩) يظهر أن لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الكرك درجة عالية من الاحتراق النفسي على بعد الإجهاد الانفعالي ، ودرجة متدنية من الاحتراق النفسي على بعد تبلد المشاعر،ودرجة متوسطة من الاحتراق النفسي على بعد نقص الشعور بالإنجاز .

ولمقارنة نتائج عينة الدراسة مع نتائج عينة ماسلاك ، تم حساب قيمة (ت) للفروق في درجات عينة الدراسة ، وعينة ماسلاك ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين درجات عينة الدراسة وعينة ماسلاك على مقياس الاحتراق النفسي

البعد	عينة الدراسة ن=٣٠٥		عينة ماسلاك ن=٣٧٧٢		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الإجهاد الانفعالي	٢٩،٠٤	١٤،٧٣	٢١،٢٥	١١،٠١	*١١،٥٦
تبلد المشاعر	٨،٢٢	٧،٧٩	١١،٠٠	٦،١٩	*٧،٣٨-
نقص الشعور بالإنجاز	٣٢،٦٢	١٠،٧٨	٣٣،٥٤	٦،٨٩	*٢،٣١-

* دالة عند مستوى (α= ٠،٠٥)

ن تساوي عدد أفراد العينة

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة ، وأفراد عينة ماسلاك على بعد الإجهاد الانفعالي حيث بلغت قيمة (ت) (١١،٥٦) عند درجات حرية (٤٠٧٥) ، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (α =٠،٠٥). وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح عينة الدراسة ، أي أن المعلمين الأردنيين لديهم درجة أعلى من الاحتراق النفسي على بعد الإجهاد الانفعالي من عينة ماسلاك .

كذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة وأفراد عينة ماسلاك على بعد تبلد المشاعر ، حيث بلغت قيمة ت (-٧،٣٨) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (α =٠،٠٥)، وهذه الفروق لصالح أفراد عينة ماسلاك (المتوسط

الحسابي = ١١) ، بمعنى أن لدى أفراد عينة ماسلاك درجة أعلى من تبلـــد المشـــاعر. وبالمثل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة وأفـــراد عينـــة ماسلاك على بعد نقص الشعور بالإنجاز ، حيث بلغت قيمة ت (– ٣١ ,٢) ، وهي دالـــة إحصائيا عند (α =٠،٠٥) ، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية نجد أن درجات أفـــراد العينتين لديهم مستوى متوسط من نقص الشعور بالإنجاز ، وأن أفـــراد عينـــة الدراســـة سجلوا مستوى أعلى من نقص الشعور بالإنجاز من المستوى الذي سجله أفـــراد عينـــة دراسة ماسلاك .

ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كان السؤال الثاني في هذه الدراسة هو "هل توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائيـــة عنـــد مستوى (α= ٠,٠٥) في درجات المعلمين على أبعاد الاحتراق النفســـي (الإجـــهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف مســـتويي بعـــد النمط القيادي التوجه نحو الأفراد؟"

وللإجابـــة علـــى هذا السؤال تـــم إجراء تحليـــــــل التبايـــن الثلاثـــي للمتغيـــرات المتعـــددة (2×2×2 -MANOVA) ، والجـــدول التالـــي يبين نتائـــج هـــــذا التحليـــــــل :

جدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات المتعددة لأثر كل من الجنس والتوجه نحو الأفراد، والتوجه نحو النظام الرسمي في أبعاد الاحتراق النفسي:

مصدر التباين	الإحصائي المستخدم	قيمة الإحصائي	قيمة ف المناظرة	مستوى الدلالة
الجنس	ولكس لامبدا	٠,٨٧٧	١٣,٧٢٩	٠,٠٠٠ *
التوجه نحو الأفراد	ولكس لامبدا	٠,٩٣٠	٧,٣٧٥	٠,٠٠٠ *
التوجه نحو النظام الرسمي	ولكس لامبدا	١,٠٠٠	٠,٠٤٦	٠,٩٨٧
الجنس× التوجه نحو الأفراد	هوتلنجز	٠,٠١٧	١,٦٦٤	٠,١٧٥
الجنس × التوجه نحو النظام الرسمي	هوتلنجز	٠,٠٢٢	٢,١٤٦	٠,٠٩٥
التوجه نحو الأفراد × التوجه نحو النظام الرسمي	هوتلنجز	٠,٠٢٢	٢,١٨١	٠,٠٩٠
الجنس × التوجه نحو الأفراد ×التوجه نحو النظام الرسمي	هوتلنجز	٠,٠١٧	١,٧١١	٠,١٦٥

- ذات دلالة إحصائية عند(α =٠،٠٥).

بالرجوع إلى جدول رقم (١٣) ، نجد أن قيمة ولكس لامبدا Wilks Lambda تساوي (٠،٩٣٠) ، وقيمة ف المناظرة لها تساوي (٧،٣٧٥) ، أي أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعد التوجه نحو الأفراد في أبعاد الاحتراق النفسي معا .

ولمعرفة في أي من أبعاد الاحتراق النفسي كان هناك أثر لبعد التوجه نحو الأفراد، فقد تم حساب اختبارات ف الأحادية Univariate F-tests لأثر بعد التوجه نحو الأفراد في كل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي كل على حدة ، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

جدول رقم (١٤)

نتائج اختبارات ف الأحادية لأثر بعد التوجه نحو الأفراد في أبعاد الاحتراق النفسي

مصدر التباين	أبعاد الاحتراق النفسي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التوجه نحو الأفراد	الإجهاد الانفعالي	١٠٩٢،١٨	١	١٠٩،٢١٨	٥،٦٧	*٠،٠١٨
	تبلد المشاعر	٣١٥،٩٠	١	٣١٥،٩٠	٦،٢١	*٠،٠١٣
	نقص الشعور بالإنجاز	١٩٢١،٢٩	١	١٩٢١،٢٩	١٩،٥٢	*٠،٠٠٠
مجموع مربعات الخطأ	الإجهاد الانفعالي	٥٧٧٥٩،١٢	٢٩٧	١٩٤،٤٧		
	تبلد المشاعر	١٥١٠٢،٣٩	٢٩٧	٥٠،٨٥		
	نقص الشعور بالإنجاز	٢٩٢٢٨،٩٩	٢٩٧	٩٨،٤١		

* الأثر ذو دلالة إحصائية عند(α =٠،٠٥).

من الجدول السابق يتضح وجود أثر دال إحصائيا لبعد التوجه نحو الأفراد في أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي ، تبلد المشاعر ، ونقص الشعور بالإنجاز) . ولمعرفة لصالح أي من مستويات بعد التوجه نحو الأفراد ، تعود هذه الفروق فقد تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لدرجات كل مستوى من مستويي بعد التوجه نحو الأفراد ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مستويي بعد التوجه نحو الأفراد

البعـــــــــد	المستوى العالي		المستوى المنخفض	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإجهاد الانفعالي	٢٦،٨٦	١٤،٩٠	٣٠،٩٠	١٤،٣٧
تبلد المشاعر	٧،١٦	٧،٦٨	٩،٠٦	٧،٨٠
نقص الشعور بالإنجاز	٣٥،٨٤	١٠،٢٧	٣٠،٠٩	١٠،٥٣

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح ما يلي :

كان المتوسط الحسابي للمستوى المنخفض لدرجـات الإجهـاد الانفعالي وفق بعد التوجه نحو الأفراد (٣٠،٩٠) أكـبر مـن متوسـط درجات المستوى العالي ، أي أن الإجـهاد الانفعالي يزيد إذا كانت درجة المعلم منخفضة علـى بعـد التوجه نحو الأفراد فكلمـا كان المعلم يدرك أسلوب المدير بأنه أكثر توجها نحو الأفراد، قـل الشـعور بالإجـهاد الانفعالي لديه. كذلك كان المتوسط الحسابي لدرجات تبلد المشاعر للمستوى المنخفـض من التوجه نحو الأفراد (٩،٠٦) أكبر من متوسط درجات المستوى العالي، لذلك فـإن تبلد المشاعر يزيد إذا كانت درجة المعلم منخفضة على بعد التوجه نحو الأفراد ، فكلمـا كان أسلوب المدير أكثر توجها نحو الأفراد،قل تبلد المشاعر لدى المعلمين.

أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية لدرجات نقص الشعور بالإنجاز للمستـوى العـالي من التوجه نحو الأفراد (٣٥،٨٤) فقد كـان أعلـى مـن متوسط درجات نقص الشعور بالإنجاز للمستوى المنخفض (٣٠،٠٩). وبـما أن اتجـاه الفقـرات علـى هـذا البعـد معكوسا، فإن أفراد المستوى العالي من التوجه نحو الأفراد أقل شعورا بنقـص الإنجاز، وأكثر رضا عن إنجازهم من أفراد المستوى المنخفض.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

كان السؤال الثالث في هذه الدراسة هو "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) في درجات المعلمين على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف مستويي بعد النمط القيادي التوجه نحو النظام الرسمي ؟"

بالرجوع إلى جدول رقم (١٣) يتبين أن قيمة ولكس لامبدا Wilks Lambda تساوي (١،٠٠٠) ، وقيمة ف المناظرة لها تساوي (٠،٠٤٦) ، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند (α =٠،٠٥)، بمعنى أنه لا يوجد أثر لبعد التوجه نحو النظام الرسمي في أبعاد الاحتراق النفسي

رابعا: النتائج المتعلقة بأثر الجنس

كان السؤال الرابع في هذه الدراسة هو "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) في درجات المعلمين على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف جنس المعلم؟"
بالرجوع إلى الجدول رقم(١٣) نجد أن قيمة ولكس لامبدا Wilks Lambda تساوي (٠،٨٧٧) ، وقيمة ف المناظرة لها تساوي (١٣،٧٢٩) ، وهي دالة إحصائيا (p=0,000)؛ أي أن لمتغير الجنس أثرا في أبعاد الاحتراق النفسي معا .
ولمعرفة في أي بعد من أبعاد الاحتراق النفسي كان هذا الأثر ، فقد تم حساب اختبارات ف – الأحادية test–Univariate F لأثر متغير الجنس في كل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول رقم (١٦)

نتائج اختبارات ف – الأحادية لأثر الجنس في أبعاد الاحتراق النفسي

مصدر التباين	أبعاد الاحتراق النفسي	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	الإجهاد الانفعالي	٣٤٢٤،٦٠	٣٤٢،٦٠	١	١٧،٦١	*٠،٠٠٠
	تبلد المشاعر	١٩٣١،٧٧	١٩٣١،٧٧	١	٣٧،٩٩	*٠،٠٠٠
	نقص الشعور بالإنجاز	١٢٤٥،٣٤	١٢٤٥،٣٤	١	١٢،٦٥	*٠،٠٠٠
مجموع مربعات الخطأ	الإجهاد الانفعالي	٥٧٧٥٩،١٢	١٩٤،٤٧	٢٩٧		
	تبلد المشاعر	١٥١٠٢،٣٩	٥٠،٨٥	٢٩٧		
	نقص الشعور بالإنجاز	٢٩٢٢٨،٩٩	٩٨،٤١	٢٩٧		

*الأثر ذو دلالة عند(α =٠،٠٥)

من الجدول السابق يتضح وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند (α =٠،٠٥) لمتغير الجنس في أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي ، و تبلد المشاعر ، و نقص الشعور بالإنجاز) ، أي أنه يوجد فروق بين الذكور والإناث في هذه الأبعاد .

ولمعرفة أي من الجنسين تعود إليه هذه الفروق ، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات كل من الذكور والإناث على أبعاد الاحتراق النفسي كما في الجدول التالي :

جدول رقم (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاحتراق النفسي حسب متغير الجنس

البعد	الذكور ن = ١٤٢		الإناث ن=١٦٣	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإجهاد الانفعالي	٣٢،٥٠	١٤،٥٢	٢٦،٠٤	١٤،٢٩
تبلد المشاعر	١١،٢٩	٧،٩٠	٥،٥٥	٦،٦٥
نقص الشعور بالإنجاز	٢٩،٦٤	١١،٤٨	٣٥،٢١	٩،٤٣

حيث ن تساوي عدد الأفراد من كل جنس

من الجدول السابق يتبين أن الفروق بين المتوسطات كانت لصالح الذكور ، أي أن الذكور سجلوا درجات أعلى على بعد الإجهاد الانفعالي (٣٢،٢٥٠) ، لذلك فـــإن لـــدى الذكور درجة أعلى من الإجهاد الانفعالي ، كذلك كان متوسط الذكور علـــى بعـــد تبلـــد المشاعر (١١،٢٩) أعلى من متوسط الإناث ، أي أن لدى الذكور درجة أعلى من تبلـــد المشاعر ، وبالمثل بالنسبة لبعد نقص الشعور بالإنجاز فقد كان متوسط الإنـــاث (٣٥،٢١) أعلى من متوسط الذكور لذلك فإن الفروق تعود لصالح الذكور ، أي أن الذكـــور لديـــهم درجة أعلى من نقص الشعور بالإنجاز ،(حيث أن اتجاه الدرجات معكوسا).

خامسا:النتائج المتعلقة بالتفاعلات الثنائية والثلاثية

بالعودة إلى جدول رقم (١٣) يتبين عدم وجود أثـــر ذو دلالـــة إحصـــــائية لتفـــاعلات المتغيرات المستقلة (الجنس ، التوجه نحو الأفراد ، والتوجه نحو النظام الرسمي) فـــي أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي ، وتبلد المشاعر ، ونقص الشعور بالإنجاز).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، والتي تتعلق بمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك ، وعلاقة النمط القيادي لمدير المدرسة بهذا الاحتراق ، وأثر متغيرات الجنس ، وأبعاد النمط القيادي (التوجه نحو الأفراد ، والتوجه نحو النظام الرسمي) على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز) .

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

"ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك؟"

أظهرت نتائج الدراسة أن لدى معلمي مدارس الكرك الثانوية الحكومية مستوى عاليا من الاحتراق النفسي على بعد الإجهاد الانفعالي،ومستوى متدن من الاحتراق النفسي على بعد تبلد المشاعر،ومستوى متوسط من الاحتراق النفسي على بعد نقص الشعور بالإنجاز، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة شان وهيو (Chan & Hui,1995) التي وجدت أن لدى المعلمين درجة عالية من الإجهاد الانفعالي ودرجة متدنية من تبلد المشاعر ، لكنها اختلفت معها في أن المعلمين سجلوا درجات أعلى على بعد نقص الشعور بالإنجاز ، وربما يعود ذلك لاختلاف خصائص مجتمع الدراسة . كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة جاكسون وزملاؤها (Jackson etal.,1986) التي وجدت ان تبلد المشاعر لدى المعلمين يزيد حين يقل دعم المدير، واتفقت النتائج مع نتائج دراسة غوبنيش (Gubanish,1992) التي وجدت مستوى متدن من تبلد المشاعر لدى أفراد العينة ، أيضا اتفقت النتائج مع نتائج دراسة (الطحاينه، ١٩٩٣) التي أشارت إلى أن المعلمين سجلوا درجات متوسطة على مقياس الاحتراق النفسي ،وربما يعود ذلك لتشابه خصائص مجتمع الدراسة .

وربما يعود السبب في ارتفاع درجة الإجهاد الانفعالي لدى العلمين إلي زيادة عب العمل المطلوب منهم القيام به ، مع قلة الوقت اللازم لإتمامه، مما يزيد من الشعور بالإرهاق والإجهاد ،وتزيد من تعرض المعلمين للضغوط النفسية المؤدية إلي الإجهاد الانفعالي . وأشارت النتائج إلي أن لدى المعلمين درجة متدنية من الاحتراق النفسي على بعد تبلد المشاعر ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بقدرة المعلمين على التكيف، وقوة العلاقات الاجتماعية مع زملاء العمل والطلاب،ربما لكون المعلمين يعملون ضمن مناطق سكنهم، ولا يوجد لديهم شعور بالغربة ، فيكون التعامل مع الطلاب مريحا وسهلا،وقد يحصل المعلمون على الدعم الكافي من المدير،الأمر الذي يقلل من تبلد المشاعر .

أما الدرجة المتوسطة من الاحتراق النفسي على بعد نقص الشعور بالإنجاز فيمكن تعليلها بوجود درجة من الجو المريح ، أثناء التعامل مع الطلاب مما يبعد الشعور بعدم الإنجاز أن يكون عاليا ، وربما يرجع السبب في الدرجة المتوسطة من نقص الشعور بالإنجاز إلى عدم تأهيل المعلم بصورة كافية مع كثرة متطلبات العمل ، والسرعة اللازمة لظهور نتائج العمل ، مما يولد درجة من الشعور بعدم الإنجاز ، وقد يكون السبب هو عدم تجاوب الطلاب مع المعلم؛ إما لضعف مستواهم الدراسي ، أو لعدم قدرتهم على التزام المعايير المحددة ، مما يشعر المعلم مع مرور الوقت بعدم الحصول على نتائج فعالة لجهوده .

وبمقارنة نتائج الدراسة مع عينة ماسلاك؛ أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية على بعد الإجهاد الانفعالي، تعود لصالح أفراد عينة الدراسة ، مما يعني أن معلمي الكرك لديهم درجة أعلى من الاحتراق النفسي على بعد الإجهاد الانفعالي، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة باختلاف ظروف العمل في المدارس بين أفراد العينتين ، حيث يعاني المعلمون في الكرك من نقص الإمكانات المتاحة لهم، وضعف التأهيل والتدريب للمعلمين ، مما يجعل العمل صعبا ومرهقا ، وقد يعود إلى وجود تعارض بين واجبات المعلم ، أو تركز كل العمل عليه ، بينما يوجد تخصيص لدور المعلم في أمريكا، حيث يتولى العمل عدة أفراد مما يقلل الضغط المفروض على المعلم ، وقد يرجع السبب

في هذه النتائج إلى عدم تعاون المديرين لوجود المركزية في المدارس الأردنية ، ومعاناة المعلم من الروتين الشامل لكل الجهاز التربوي .

أما على بعد تبلد المشاعر ، فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود لصالح عينة ماسلاك ، مما يعني أن أفراد عينة ماسلاك لديهم درجة أعلى من الاحتراق النفسي على بعد تبلد المشاعر ، ويمكن أن يعزى ذلك إلى اختلاف الثقافة في أمريكا ، حيث لا تقيم هذه الثقافة وزنا كبيرا للعلاقات الإنسانية ، بل تركز على العمل والإنتاج بغض النظر عن الأفراد ،وتركز على استقلالية الفرد(Graham &Bennett,.1998)مما يولد درجة من اللامبالاة وعدم الاهتمام ، كما أن توزيع الأدوار على عدة معلمين يقلل من فرص التعامل والتواصل مع الطلاب ، أما بالنسبة لعينة الدراسة ، فإن المدرسة هي الجهاز الوحيد المصمم لتربية الطالب ، وهذا التعامل المركز على المدرسة مع إعطاء المعلم مسؤولية كاملة عن تربية الطلاب ، يوجد درجة معينة من الألفة والصداقة ، خاصة مع طلاب المرحلة الثانوية،الأمر الذي يقلل درجة تبلد المشاعر عند المعلمين .

أما على بعد نقص الشعور بالإنجاز ، فقد أظهرت النتائج أن متوسطات كلتا العينتين تقع ضمن المستوى المتوسط للشعور بنقص الإنجاز ، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما ، تعود لصالح المعلم الأردني ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس قلة فرص التطور المتوفرة في مهنة التدريس في الأردن ، مع عدم وجود مجال كبير لتقدير الإنجاز الفردي ، وقد يعود السبب إلى تحجيم دور المعلم من قبل الإدارة مما يقلل من إحساسه بإنجازه أكثر من المعلم الأمريكي ، أو بسبب عدم واقعية طموح المعلم الأردني ، وعدم تلاؤم الواقع مع هذه الطموحات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شان وهيو Chan (& Hui ,1995) حين قارنت نتائجها مع عينة ماسلاك الأمريكية ، فقد سجل أفرادها درجة أعلى أيضا على بعد نقص الشعور بالإنجاز ، وربما يعود هذا الاتفاق إلى استخدام المقياس نفسه في الدراستين .

وبصورة عامة ، كان هناك اختلاف دال بين نتائج عينة الدراسة ، وعينة ماسلاك وذلك أمر طبيعي، لاختلاف الثقافة والظروف والإمكانات بين المدارس في جنوب

الأردن ، وبين مدارس الولايات المتحدة التي تتميز بحرية التدريس ووفـــرة الإمكانـــات وقوة مستوى الطلاب ، والتزامهم الجدي بالدراسة .

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) في درجات المعلميـــن على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلـــد المشـــاعر، ونقـــص الشـــعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف مستويي بعد النمط القيادي التوجه نحو الأفراد؟"

أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لبعد التوجه نحـــو الأفراد بمستوييه (عال / منخفض) على مستويات الاحتراق النفسي الثلاثة،وقد اتفقت هـــذه النتائج مـــع نتائج دراسة ماسون (Mason ,1982) التي وجـــدت أن المعلـــم يشعر بالأمان وارتفاع تقدير الذات حين يميل المدير إلى السلوك المرتفع على بعد التوجه نحـــو الأفراد، ويمكن أن يكون سبب الاتفاق ، هو تشابه ردود فعل المعلمين لنمط الإدارة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جاكسون وزملائها (Jackson,etal.,1988) التي أظهرت أن نقص الدعم من المدير يسبب ارتفاع درجات تبلد المشاعر ونقصاً فـــي الشعور بالإنجاز، وربما يعود هذا الاتفاق إلى تشابه طبيعة القيادة ، وتشابه أسس العلاقـــة بين المعلم والإدارة . كما اتفقت النتـــائج مـــع نتـــائج دراســـة غرينغـــلاس وزملائـــها (Greenglass etal. , 1994) بارتباط دعم المدير سلبيا مع درجة الاحـــتراق النفســـي الكلية. وقد يعود سبب وجود اثر دال لبعد التوجه نحو الأفراد على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي إلى عدة أسباب منها: أهمية العلاقات الإنسانية في الإدارة ، و أثرها على دافعيـــة المعلم سلباً أو إيجاباً ، وقد بينت النتائج أن المستوى المنخفض من بعـــد التوجـــه نحـــو الأفراد كان ذا أثر دال على ارتفاع درجة احتراق المعلم النفسي ، وقد يكون سبب ذلـــك أن هناك توافقاً بين انطباع المعلم عن نمط المدير القيادي، وطريقـــة تصـــرف وشـــعور المعلم؛ فهو يشعر بالراحة والأمان إذا أدرك أن مديره يهتم به ، ويوفر لـــه احتياجاتـــه ، ويشعره بالدعم ، والمساهمة في حل المشكلات التي يعاني منها ، مما يقلل من التوتـــر ، لذلك كان إدراك المعلم أن مديره ذو نمط منخفض في التوجه نحو الأفراد ، يعنـــي لـــه

ضعف العلاقات الإنسانية المتبادلة بينهما ، ونقص الدعم اللازم ، مع وجود جو من الرسمية يساهم في زيادة التوتر ،مما يعطي الفرصة لظهور أعراض الاحتراق النفسي للمعلم ، أما إدراك المعلم لنمط المدير على أنه مرتفعا في التوجه نحو الأفراد ، فيعني له الإحساس بالأمان، والجو الديمقراطي الذي يتقبل الإبداع ، كما يشعره بأن جهود المعلم محل تقدير، ومشاكله محل اهتمام من المدير ، الأمر الذي يزيد من دافعية المعلم للعمل والإنتاج ، ويقلل من التوتر .

ثالثا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) في درجات المعلمين على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف مستويي بعد النمط القيادي التوجه نحو النظام الرسمي ؟".

أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لبعد التوجه نحو النظام الرسمي، بمستوييه (عال / منخفض) على أبعاد مستويات الاحتراق النفسي ،

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة دالماو(Dalmau ,1989) بأن نمط المدير التسلطي يرتبط بمستوى احتراق نفسي عال للمعلم ، كما اتفقت النتائج مع نتائج دراسة جونز(Jones , 1991) بعدم وجود أثر دال لبعد التوجه نحو النظام الرسمي ، كما اتفقت مع نتائج دراسة فردمان (Freidman , 1991) بأن المدارس التي تسبب الاحتراق النفسي العالي للمعلمين ارتبطت بنوع من نمط الإدارة التسلطي .

وربما يعود هذا التشابه إلى أن أثر التوجه نحو العمل واحد باختلاف المدارس والمجتمعات ، وتعارضت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة شيافو (Schiavo ,1991) التي وجدت أن التزام عمداء الكليات بعملهم يقلل من مستوى الاحتراق النفسي لديهم ، وربما يعود هذا التعارض إلى اختلاف المجتمع بين المعلمين وعمداء الكليات .

ويمكن تفسير عدم وجود أثر لمستويي بعد التوجه نحو النظام الرسمي على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي، بأن كل مدير يرغب في إنجاز العمل ، ويتوقع المعلم من المدير هذا

الأمر ، ويتفهمه ، لذلك لا يوجد أي خلاف على ضـــرورة إنجـاز العمـــل ، وبالتـــالي يفترض أن لا يكون هناك أثر دال للتوجه نحو العمل بمستوييه العالي والمنخفض .

ويمكن أن يعود السبب إلى أن هذا البعد يعني اهتمام المديـر بالعمـل والإنتاج ، لذلـــك نجده يركز على إتمام العمل دون مراعاة إمكانات المعلم ، وقد يكلفهم بواجبات تزيد مـــن عبء العمل المفروض عليهم ، كما قد يميل المدير للاتجاه التسلطي لضمـــــان سيـــر العمل ؛ كأن يركز القرارات بيده لاعتقاده أنه القادر على السيطرة على أمور المدرسـة ، مما يقلل من العلاقات الإيجابية بين المعلم والإدارة ، كما قد يتم تطبيق القوانين والأنظمـة حرفيا دون الاهتمام بروح هذه القوانين ، أو إعطاؤها المرونة اللازمة لتصلح للمدرســة وظروفها الخاصة ، مما ينعكس على صورة ازدياد الجو الرسمي ، والتوتر الموجـــود أصلا في مهنة التدريس ، لذلك لا يختلف المستوى العالي عن المستوى المنخفض للتوجه نحو النظام الرسمي في أثره على مستوى الاحتراق النفسي .

رابعا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) في درجات المعلميـــن على أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلـــد المشـــاعر، ونقـص الشـعور بالإنجاز) تعزى إلى اختلاف جنس المعلم؟"

أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس على أبعاد الاحتراق النفســي الثلاثة ، وتعود هذه الفروق لصالح الذكور ، أي أن المعلمين الذكور أكثر احتراقا نفسيـــا من المعلمات الإناث . وقد اتفقت نتائج هـــذه الدراسة مع نتائج دراسة (محمد ، ١٩٩٩) التي وجدت أن الذكور كانوا أكثر شعورا بالضغوط الإدارية من الإناث ، كما اتفقت مـــع نتائج دراسة شـــان وهيـــو (Chan & Hui , 1995) التي وجدت أن المعلمين الذكـــور أظهروا درجات أعلى على بعد تبلد المشاعر أكثر من المعلمات الإناث،كم اتفقت مــــــع نتائج دراسة آدمز(Adams ,1988)التي وجدت ان درجات المعلمات الإناث علـــى أبعـــاد الاحتراق النفسي كانت اقل من درجات المعلمين الذكور. واتفقـــت مـــع نتائـــج دراســـة

(عسكر وزملائه ، ١٩٨٦) التي أظهرت أن المعلمين الذكور من الكويتيين كانوا أكثر تعرضا للاحتراق النفسي من غيرهم.

وقد تعارضت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Burke & Greenglass ,1993) التي أظهرت أن هناك ارتباطا ضعيفا بين متغير الجنس وبين الاحتراق النفسي .

ويمكن تفسير وجود أثر للجنس على أبعاد الاحتراق النفسي بعدة أسباب منها : صعوبة تعامل المعلمين مع الطلاب الذكور لكثرة مشاكلهم ، وارتباط ظاهرة العنف بمدارس الذكور ، مقارنة بالإناث اللواتي يكن أكثر هدوءا والتزاما ، كما يمكن أن يعزى ارتفاع درجة الذكور على بعد الإجهاد الانفعالي إلى أن المعلمين يعانون من تناقص مستمر في القوة الشرائية للدخل ، فيعمل كثير منهم في مهن إضافية لمواجهة متطلبات الأسرة . وقد يكون السبب في عدم تقبل المعلم لمهنة التدريس بصورة تامة نتيجة الاعتقاد الاجتماعي بأن مهنة التدريس – مثلها مثل مهنة التمريض والسكرتارية – تلائم الإناث أكثر من الذكور ، وربما يرجع السبب إلى أن هذه المهنة تحد من طموح المعلم وتمنع فرص التطور ، أما الإناث فقد كانت درجاتهن على أبعاد الاحتراق النفسي أقل من الذكور ، وربما تكون هذه النتيجة بسبب اختلاف الجو داخل مدارس الإناث الذي يمتاز بأنه أكثر ألفة بسبب من طبيعة الأنثى ذاتها التي تميل للتواصل أكثر وسهولة حصولها على الدعم من زميلاتها ، ومن المديرة نفسها ، كما أن مهنة التدريس تتلاءم مع دور المرأة في المجتمع وتناسب طموحها ، فلا تعاني من تناقض في دورها كامرأة في المجتمع .

التوصيات

كان هدف هذه الدراسة التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي مدارس الكرك الثانوية الحكومية ، وعلاقة جنس المعلم ، وأبعاد النمط القيادي للمدير بهذا الاحتراق .

وقد تبين من خلال النتائج ، أن لدى المعلمين في مدارس محافظة الكـــرك درجـــة مـــن الاحتراق النفسي ، وأن هناك أثرا لجنس المعلـــم ونمـــط المديـــر الإداري علـــى هـــذا الاحتراق.

ومن هنا فإن هذه الدراسة توصي بما يلي :

١. ضرورة إعداد المديرين بطريقة تركز على تطوير الأسلوب الديمقراطي لديهم فـــي إدارة المدرسة ، وإقناعهم بأثر هذا الأسلوب الإيجابي على المعلمين والعاملين فـــي المدرسة .
٢. ضرورة اهتمام المدير بمعرفة انطباع المعلمين عن أســـلوبه الإداري ، ومحاولـــة التوصل إلى بناء صورة إيجابية لديهم ، بالتركيز على التوجه الإنساني في الإدارة.
٣. إجراء دراسة للتعرف على النمط الإداري السائد بين مديري المدارس في المراحـل التعليمية الأخرى في محافظات الأردن .
٤. إجراء دراسة للتعرف على أثر الاحتراق النفسي للمعلمين على تحصيل الطلاب .
٥. إجراء دراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات مثل عمر المدير ، وعدد ســـنوات خبرته ، ومؤهله العلمي ، وحجم المدرسة على ممارسته للنمط الإداري

المراجع

المراجع العربية

- اسماعيل ، خميس السيد .(١٩٨١) . السلوك الإداري ، دار الهنا ، القاهرة ، مصر .
- البدوي ، طلال حيدر .(٢٠٠٠) . درجة الاحتراق النفسي ومصادره لدى الممرضين العاملين في مستشفيات محافظة عمان ، وأثر بعض المتغيرات في ذلك . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤته ، الكرك ، الأردن .
- دواني ، كمال ؛ الكيلاني ، أنمار ؛ وعليان ، خليل .(١٩٨٩) . مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن . المجلة التربوية ،٥ (١٩) ، ٢٥٣-٢٧٣ .
- الرشدان ، مالك علي. (١٩٩٥). الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية ، وعلاقته ببعض المتغيرات ؛ رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية ،، عمان ، الأردن .
- سالم ، فؤاد الشيخ ؛ رمضان ، زياد ؛ الدهان ، أميمة ؛ ومخامرة ، محسن.(١٩٨٥) . المفاهيم الإدارية الحديثة ، ط٢ ، مديرية المكتبات والوثائق الوطنية، عمان ، الأردن .
- السعيدي ، محمد مبارك خميس .(١٩٩٨) . النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمون العاملون معهم . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط ، عمان .
- سورطي ، يزيد عيسى .(٢٠٠٠) . مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد ١٨ ، ٢١٥-٢٤٣ .
- الشلالفة ، شاكر عبد المنعم. (١٩٩٣) . العلاقة بين إدراك المدير لنمطه القيادي ، وإدراك المعلمين لهذا النمط ، وأثر هذه العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى

المعلمين وذلك في المدارس الثانوية التابعة لمديريتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

- الصائغ ، محمد ؛ وحسين ، محمود. (١٩٩٤) . أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية وولاء المعلم لعمله في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض ، وعلاقتها ببعض المتغيرات . مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ،٢٨٣-٣١٢ .

- الطحاينة ، زياد لطفي سليمان .(١٩٩٣) . مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

- الطويل ، هاني عبد الرحمن .(١٩٩٧) . ط٢ ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي: سلوك الأفراد والجماعات في النظم . دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .

- عبد الرحمن ، علي أحمد. (١٩٩٢) . مستويات الاحتراق النفسي لدى المشرفين التربويين في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

- عبد الفتاح ، نبيل عبد الحافظ .(١٩٩٤) . تنمية القيادات الإدارية بجهاز الخدمة المدنية بسلطنة عمان . معهد الإدارة العامة للبحوث العامة والاستشارات ، البحث السابع ، عمان .

- عسكر ، علي؛ جامع ، حسن ؛ والأنصاري ، محمد .(١٩٨٦) . مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي ، المجلة التربوية ٣(١٠) ، ٩ – ٤٣ .

- العقرباوي ، محمد سليمان. (١٩٩٤) . مستوى و مصادر الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

- العموس ، حمد رزق .(١٩٩٥) . العلاقة بين الأبعاد القيادية لمديري ومديرات مدارس محافظة الزرقاء الحكومية ، ودافعية معلميها نحو العمل . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .
- العميان، محمود سلمان.(٢٠٠٢). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال . دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- عودة ، يوسف حرب .(١٩٩٨) . ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
- محمد ، يوسف عبد الفتاح. (١٩٩٩). الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية ، مجلة مركز البحوث التربوية . جامعة قطر ، العدد ١٥ ،١٩٥-٢٢٧.
- مرسي ، محمد منير .(١٩٩٥) . الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب ، القاهرة، مصر .
- المغيدي ، الحسن محمد. (١٩٩٦) .أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في محافظة الإحساء التعليمية . مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، العدد ٩ ،٥٧-٩٣ .
- مقابلة ، نصر ؛ وسلامة ، كايد. (١٩٩٣) . دراسة لظاهرة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين في ضوء عدد من المتغيرات . مجلة جامعة دمشق ، ٩ (٣٣،٣٤) ١٧٩-٢١٠ .
- نشواتي ، عبد المجيد.(١٩٩٦) . علم النفس التربوي ، ط٣ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، اربد الأردن .
- هاشم ، زكي محمود .(١٩٧٨) . الجوانب السلوكية في الإدارة . وكالة المطبوعات.

المراجع الأجنبية

- Abdullah, T. (1996). Burnout and coping among palestinian teachers. International Yearbook on teacher education. 11, p.p. 691-699 , Amman , Jordan .
- Adams, A.B. (1988). The leader behavior of principals and it effect on teacher burnout .Dissertation Abstracts International, 49(6).
- Antoniou, A., Polychroni, F; & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teacher of special educational needs in Greece. Paper presented at the annual meeting of international special education congress, 24th – 28th –July, University of Manchester.
- Bass, B., & Stogdill, R. (1990) .Handbook of leadership: theory, research, and managerial applications. 3rd, The freepress, Macmillan, inc., N .Y & collier Macmillan pub, London.
- Burke, R & Greenglass, E (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self –doubts on burnout and its consequences An International Journal, 9, Issue 3.
- Burke, R. &, Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teacher. Psychological Reports, 73, pp.371-380.
- Burns J.M. (1978 .(Leadership, Harper & Row publishers.
- Campbell, R. Bridges, E., & Nystrand, R. (1983) Introduction to education administration Allyn and Bacon Inc. , U.S.A .
- Chan, D., & Hui, F. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong-Kong .British Journal of Educational Psychology. 65,pp 15-25.
- Cooley, E., & Yevanoff, P. (1996). Supporting professional at risk: Evaluations, interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. Exceptional Children 62(4), pp. 336-355.
- Dalmau, M.E. (1989). A study of casual models of teacher perceptions of principal leadership behavior and its impact on

teacher stress, satisfaction, and performance .Dissertation Abstract International, 49(7) 1634-A.
- Davis, K. (1981). Human behavior at work: Organizational behavior. Mc graw –Hill, inc.
- Davis, K., & Newstrom,J.(1989). Human behavior at work: organizational behavior, McGraw-Hill, Inc. New York.
- Dessler, G. (1986) . Organization theory: Integrating structure and behavior. McGraw – Hill inc. N.J.
- Farber, B.A.(1991) . Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher. Jossey – Bass Publishers.
- Frase, L. (1992) .Maximizing people power in schools: Motivating and managing teachers and stuff. Crowin press inc.
- Freidman, I. (1991). High and low burnout schools school culture aspects of teacher burnout .The Journal of Educational Research. 84(6), pp325-333.
- Freidman, I. (1993). Burnout in teachers: The concept and its unique core meaning. Educational and Psychological Measurement. 53,pp 1035-1044.
- Greenglass, E., Fisksenbaum,L.,&Burke,R.(1994) The relationship between social support and burnout overtime in teachers.Journal Of Social Behavior And Personality.9(2),219-230.
- Gordon, J. (1993) .Diagnostic approach to organizational behavior. (4 th.), Allen & Bacon Inc. London.
- Graham, H.T., & Bennett, R. (1998). Human Resources Management. Redwood Book Ltd. London, U.K.
- Gubanich, R.C. (1992). The relationship between leadership style and burnout among college, university presidents .Dissertation Abstracts International. 35(1), 79-A.
- Hurst, F. (1991). Decisional states and burnout among teachers in community colleges . Dissertation Abstracts International. 50(4) 1064-A.

- Jackson,S., Schwab,R., & Schuler ,R. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon .Journal of Applied Psychology. 71(4), pp. 630-640.
- Jones, L.C. (1991). A study of the relationship between the job satisfaction of secondary assistant principals and their perception of their principals leader behavior. Dissertation Abstracts International. 51(7) 2218 –A.
- Koslo, R.D. (1989). The relationship between leadership behavior of the principal and the morale of teaching stuff .Dissertation Abstracts International, 50(5).
- Kovach, H. (2000). Burnout: some questions and answers. http: // www Job stress help. com.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in times of stress. http: //www. oise . utoronto . Cal /orbit/vol30 no .1/Leithwood. html .
- Monthei, R., & Solmon, R. (1988). Teacher stress and negative outcomes in Canterbury state schools .New Zealand Journal of Educational Studies. 223(2), 145-163.
- Maher, E. (1983). Burnout and commitment: theoretical alternatives. The Personal & Guidance Journal. 61(7), pp. 390-393.
- Mason K. (1982) .The view of the teachers and principals in the secondary schools about the style of leadership, job satisfaction and the effective teacher. Dissertation Abstracts International. 11(9) 3009-A.
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1996) .Maslach Burnout Inventory Manual. (3rd) Consulting Psychologists Press Inc., Palo Alto, CA.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997). The truth about burnout :How organizations cause personal stress and what to do about it. Jossey – Bass Publishers, San Francisco.
- Moorhead G.& , Griffin, R. (1989) .Organizational behavior. (2nd), Houghton Mifflin Company Boston.

- Owens, R. (1995) .Organizational behavior in education. (5th), Allen and Bacon, MA.
- Papila, D., & Olds, S. (1992) .Human development . (5th), McGraw - Hill Inc. New York.
- Perlman. B., & Hartman, E. (1982). Burnout: Summary and future research .Human Relations. 35 (4), 283-305.
- Pithers, R., & Fogarty, G. (1995). Symposium on teacher stress: Occupational stress among vocational teachers .British Journal of Educational Psychology. 65,3-14.
- Potter, D., & Powell, G. (1999) .Managing a better school. Heinemann Educational Publishers, Oxford.
- Schiavo, A.M. (1991). The relationship between stress hardiness and burnout in college education deans Dissertation Abstracts International. 51(7) 2227-A.
- Stogdill, R. (1997). Leadership, membership & organization .In Grint. (Eds.) , Leadership: classical , contemporary , and critical approaches . Oxford University Presses.
- Wan, M.K. (1991). Teacher burnout: Relations with stress, personality and social support .Educational Journal. 19(1), 3-11.
- Weiskopf, P. (1980). Burnout among teachers of exceptional children. Exceptional Children. 47(1), 18-23.

ملحق رقم (١)

أسماء المحكمين الذين تمت استشارتهم في صياغة فقرات مقياس النمط القيادي للمدير ومقياس ماسلاك للاحتراق النفسي

الرقم	الاســـــــــــــم	موقـــــــع العمل
١	أ.د. أحمد بطاح	جامعة مؤته
٢	أ.د. سامح محافظة	جامعة مؤته
٣	د. عماد الزغول	جامعة مؤته
٤	د. أميرة أبدة	جامعة مؤته
٥	د. عبد الفتاح خليفات	جامعة مؤته
٦	د. علي الهنداوي	جامعة مؤته
٧	د. عبد الله الصمادي	جامعة مؤته
٨	د. ماهر الدرابيع	جامعة مؤته
٩	د. أحمد الطويسي	جامعة مؤته
١٠	د. عبد الحسين السلطاني	جامعة مؤته
١١	د. اخليف الطراونة	جامعة مؤته
١٢	د. محمد غزيوات	جامعة مؤته
١٣	د. حسين الشرعة	جامعة مؤته
١٤	د. محمد السفاسفة	جامعة مؤته
١٥	د. حسن الطعاني	جامعة مؤتة

ملحق رقم (٢)

مقياس وصف السلوك القيادي للمدير (L. B. D. Q)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامـــعة مؤتـــة

كلية العلوم التربوية

قسم علم النفـــس

رقم الاستمارة | | | |

أخي المعلم / أختي المعلمة ..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

الاستمارة التالية تتضمن (٣٩) فقرة توضح الأسلوب الإداري الذي يتبعه مدير مدرســتك ، يرجى التكرم بقراءتها فقرة فقرة ، وبيان مدى ممارسة المدير لمضمون كـــل منـــها ، وذلك بوضع علامة (x) تحت المربع المناسب مقابل كل فقرة.

يرجى الإجابة على جميع فقرات هذه الاستمارة ، مؤكدة لكم أن المعلومات المعطاة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، وستعامل بالسرية التامة .

الرجاء وضع دائرة حول العبارة المناسبة :

١. المديرية التعليمية التابع لها :

أ. لواء المزار الجنوبي

ب. لواء القصر

ج. لواء قصبة الكرك

٢. الجنس :

أ. ذكر

ب. أنثى

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

مائسة عودة الخالدي

مقياس وصف السلوك القيادي لمدير المدرسة (L. B. D. Q)

رقم الفقرة	السؤال	دائما ٤	غالبا ٣	أحيانا ٢	نادرا ١	لا يحدث صفر
١	يعمل لصالح أسرة المدرسة .					
٢	يوضح اتجاهاته للمدرسين العاملين معه					
٣	يعمل أشياء قليلة ولكنها محببة لجذب المعلمين والعاملين معه من أسرة المدرسة .					
٤	يجرب الأفكار الجديدة مع أسرة المدرسة .					
٥	يعمل كقائد حقيقي للمعلمين والعاملين معه .					
٦	يسهل فهمه والتعامل معه .					
٧	يسيطر على الأوضاع بمدرسته بحزم .					
٨	لديه متسع من الوقت لكي يستمع إلى كل العاملين معه .					
٩	ينتقد الأعمال الخاطئة .					
١٠	يعطي ملاحظات إيجابية نحو التغيير .					
١١	يتكلم بطريقة غير قابلة للمناقشة .					
١٢	يسلك سلوكا غامضا .	صفر	١	٢	٣	٤
١٣	ينظر بعين المصلحة العامة لأسرة المدرسة .					
١٤	يوزع بنفسه الأعمال والنشاطات على المعلمين والعاملين .					

رقم الفقرة	السؤال	دائما ٤	غالبا ٣	أحيانا ٢	نادرا ١	لا يحدث صفر
١٥	يتكلم بلسان مدرسته					
١٦	يحدد توقيتا معينا لإنجاز العمل .					
١٧	يتميز بمعايير محددة في مظهره وسلوكه الرسمي.					
١٨	يرفض توضيح ما يقوم به من أعمال .	صفر	١	٢	٣	٤
١٩	يحرص على توعية العاملين معه.					
٢٠	يتصرف دون استشارة أسرة المدرسة.	صفر	١	٢	٣	٤
٢١	يساند كل فرد من العاملين معه في تصرفاتهم وأعمالهم أمام الآخرين.					
٢٢	يؤكد أهمية تحديد مواعيد المقابلات .					
٢٣	يعامل جميع أعضاء أسرة مدرسته بالتساوي.					
٢٤	يشجع استخدام الأسلوب الرسمي في العمل .					
٢٥	يحصل على كل ما يطلبه من رؤسائه .					
٢٦	مستعد لإحداث التغيير (مرن) .					
٢٧	يتأكد من أن دوره في مدرسته مفهوم لدى العاملين معه .					
٢٨	محبوب وصديق للجميع .					
٢٩	يطلب إلى أسرة مدرسته اتباع لائحة المعلومات والأنظمة .					

رقم الفقرة	السؤال	دائما ٤	غالبا ٣	أحيانا ٢	نادرا ١	لا يحدث صفر
٣٠	لا يستطيع محاسبة الأفراد العاملين معه بأخذه لعقوبات ضرورية .					
٣١	يشعر العاملون معه بالراحة التامة عند الحديث إليه .					
٣٢	يجعل العاملين معه يعرفون ما يتوقع من كل منهم.					
٣٣	يبدي اقتراحات وينفذها .					
٣٤	يرى أن أفراد أسرة المدرسة يبذلون أقصى طاقاتهم عندما يعملون .					
٣٥	يسمح للآخرين من العاملين معه أن يأخذوا أدوارا قيادية .					
٣٦	يدع رؤساءه يعملون لصالح المدرسة .					
٣٧	يشرك مجلس المعلمين في المدرسة في الأمور المهمة قبل أن يستمر في إنجاز العمل.					
٣٨	يشعر بارتباط جميع العاملين معه وبتنظيمهم وتكاملهم .					
٣٩	يجد في جعل العاملين معه فريقا واحدا عند العمل.					

١١	أحس بالقلق والانزعاج لأن هذه المهنـــة تزيد من قسوة عواطفي .							
١٢	أشعر بالحيوية والنشاط .							
١٣	أشعر بالإحباط مـــن ممارســتي لمهنـــة التدريس.							
١٤	أشعر بأنني أعمل في هذه المهنة بإجـــهاد كبير .							
١٥	حقيقة لا أهتم أو أكترث لما يحـــدث مـــع بعض الطلاب من مشاكل .							
١٦	العمل مباشرة مع الطلاب يضـــع علـــى كاهلي عبئا ثقيلا .							
١٧	أستطيع بسهولة أن أخلق جوا نفسيا مريحا مع الطلاب .							
١٨	أشعر بالسعادة والراحة بعد العمـــل مـــع الطلاب .							
١٩	لقد أنجزت الكثير من الأشياء القيمة فـــي هذه المهنة .							
٢٠	أشعر كأنني علـــى حافـــة الهاويـــة مـــن ممارستي لهذه المهنة .							
٢١	أتعامل بكل هدوء مع المشكلات الانفعاليـة أثناء ممارستي لهذه المهنة .							
٢٢	أشعر أن الطلاب يلومونني على بعـــض المشكلات التي تواجههم .							